منهج البحث المقارن في التربية

(خرائط المقارنة – الدراسات المجالية – المعايير)

تأليف

د. عبد الجواد بكر
كلية التربية - فرع كفر الشيخ
جامعة طنطا

د. هدى صفيدة
كلية التربية
جامعة طنطا

2005

دار ومكتبة الإســـراء
للطبع والنشر والتوزيع

الطبعة الأولى

2005

رقم الإيداع 2005/3254
ترقيم دولي 38-5265-977

دار ومكتبـــة الإســـراء
للطبع والنشر والتوزيع
طنطا 62 شارع الويشى – خلف صيدناوى
تليفون : 3345968 (040) فاكس : 3349047 (040)

المحتوى





المقدمة

يتعلم الإنسان طوال حياته

طالمــا توفــرت له فـــي الزمان والمكان الظروف التي تهيئ وتيسر له وتنظم له أيضاً بيئة التعلم المناسبة لاستعداداته وقدراته. واذا ما تمكن الإنسان مــن عقــد مقارنة بين تعلمه وتعليمه فى فترات حياته المختلفة لحصل على نواتــج عديــدة وعلاقات مؤثرة ومرشده فى تعلمه وتعليمه هذا. وهكذا النظم التعليمية فى مجتمعات ودول وأقاليم من العالم الذي نعيشه.

فاســتخدام الإنسان الفرد منهج المقارنة الذاتية أو المقارنة مع الآخرين تمكنه من الحصول على نواتج ومخرجات جديدة ومتنوعة تفيده وتفيد الآخرين فــى مــزيد مــن الفهم والإدراك والتحليل والتفسير لمواقف في حياته وحياة مجتمعه. وهكذا نظم التعليم بالمقارنة والنقد فى مراحل تطورها المختلفة تعيش وتستمر فى أداء أدوارها فى مجتمعات ودول العالم.

ومــنهج التربــية المقارنة أو المنهج المقارن في التربية منهج له ذاتيــته وخصوصــيته ولــه صــلاته وارتباطاته بمناهج البحث الأخرى وأدواتهــا أيضاً. ويستخدم الباحث المنهج المقارن حسب حاجته البحثية وحســب طبــيعة دراسته ومجالها ، فالباحث-أى باحث-لا يمكن أن يحدد



طريقة فى البحث دون الإعتماد علي طريقة علمية لها مصداقيتها. وهكذا البحث فى التربية المقارنة وفروعها المتعددة.

والكـــتاب معنى بتقديم المنهج المقارن وأوجه استخدامه فى التربية كما وصفها عدد من الباحثين مثل هولمز وبيريداي وموهلمان وَغيرهم ، ومعـــنى أيضـــاً بتقديم نماذج تطبيقية من بحوث استخدم فيها هذا المنهج مـــثل دراســـات : الأســـس المنهجية لإستخدام رسم الخرائط في التربية المقارنـــة والإتجاهـــات الحديـــثة للدراسات المجالية فى التربية المقارنة وأســـس توجـــيه المعايـــير القومية للتربية فى ضوء المعايير الدولية ، وندعـــو الله أن يكون هذا الكتاب دليلاً ومرشداً في مجال البحث التربوي المقارن.

والله الموفق

د. عبد الجواد بكر
د. هـــدي صميـــده
طنطا ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٥م



الفصل الأول

طبيعة عملية المقارنة



الفصل الأول

طبيعة عملية المقارنة

أن يقارن الباحث الدَّرب ، وأن يقارن الفرد العادي كل فى بيئته الثقافية هذا عمل عقلى وحسى ومهارى وأمر طبيعي فى الحياة ولكن هناك بون شاسع بيـــن عمـــل الباحث الدرب وبين عمل الفرد العادي فى عملية المقارنة. ولكن هناك أيضاً أرضية مشتركة بين عمل كل منهما ، فالمقارنة من طرق تحصيل المعـــرفة؛والمثل العربي يقول : ((وبضدها تتمايز الأشياء)) ، هذا من جانب واحد في الأرضية المشتركة بين الإنسان العادي وبين الباحث ، ولكن الوسائل والطـــرق والأدوات العلمـــية تساعد علي تحديد الأفكار ووصفها وترتيبها في ســـياقات ثقافية أو إجتماعية أو علمية أو تربوية أو غيرها ، كما أنها تساعد فى عمليات التحليل والتفسير وعمليات التركيب والتعميم واستخلاص القوانين.

والمقارنة تساعد الفرد العادي والباحث أيضاً علي تعزيز سبل الملاحظة المباشرة وغير المباشرة ، كما تساعد علي تصنيف وترتيب الأفكار والوصول إلي مفهومات وتعريفات قد تتسم بالدقة فى درجات متنوعة .

وفـــى اللغـــة نجد أن :قارنه (مقارنةً) وقارن الشىء بالشىء وازنه به(المعجم الوسيط،ص٧٥٨)

وفـــى الإنجلـــيزية نجد أن :(compare) تعنى :الفحص من اجل التعرف على التشـــابه او عـــدم التشـــابه، كمـــا ان المقارنـــة تعنىتقدير حالة التشابه من عدمه.(قاموس ويبستر١٩٩٩،ص٢٦٦)

المقارنة فى التربية:

إن تقديـــر درجه التميز أو التمايز بين الأشياء أو الأشخاص أو النظم ، تعتمد على المقارنة فى كثير من الأحوال ، والتقدير يرتبط بالتعميمات العلمية ، وبذا فالمقارنة عملية أو أسلوب أو طريقة تتسم بالعلمية ،اختبار الاحتمالات أو

الفرضــيات يعتمد على المقارنة في تقدير درجه الصحة أو الارتباط فى دراسة ظاهرة من الظواهر الإنسانية أو الطبيعية على حد سواء.

ويمكن القول بأن دراسة العلاقة بين المجتمع والتعليم أو بين ممارسات التعلــيم وآلياته فى نظام معين أو مخرجات هذا التعليم فى المجتمع فى صور التعلم المتعددة ، تتطلب استخدام المعلومات والبيانات أو المعطيات القومية أو عبر القومية من أجل اختبار الاحتمالات أو الفرضيات التى ترتبط بقضيّة التعليم ككل أو التربية فى مجتمع من المجتمعات. وقد ارتبط هذا ارتباطا وثيقا ببزوغ ونشأة علم التربية المقارنة.

ويقول فاريل (Farrell) : "أنه لا يمكن وضع تعميمات فى دراسة تربوية دون استخدام الدراسة المقارنة أو المنهج المقارنة فيها".

وقــد يمــثل هذا طموحاً عالياً يسبق به فاريل قضية عالمية التربية أو نظمهــا التى بدأت فى الانتشار فى مجتمع اليوم .كما أن الدراسة المقارنة فى التربــية تعــنى عــند ميريت وكومبز (merritt & coombs) عملية تطوير الــنظرية الــتربوية التى تحتاجها التربية المقارنة ، فبدون هذه النظرية أو الــنظريات التى يتم بناؤها ، لا يمكن لباحث التربية المقارنة توضيح وتفسير القضايا التربوية حتى داخل نظام تعليم قومى مفرد(نظام تعليمى فى بلد معين).

كمــا ينضــم إلــى فكر السياق السابق (أي إلى كل من فاريل وميريت وكوميز) ، باحث المقارنة لى تانه هو (Le Thanh khoi) بمقولته أن نظرية عامــة حقيقــية فــى التربــية ، يفضل أن تقوم على دراسة متعمقة للعلاقات المتــبادلة بين التعليم والمجتمع . أو التربية والمجتمع فى مختلف الحضارات والســياقات الثقافية ، على أن يكون الغرض من ذلك هو التوصل إلى احتمال تكويــن قوانين أو فرضية لتكوينها تحمل خصائص المكان والزمان التى تعطى مؤشرات معبرة نسبياً (إلى حد ما) عن جوانب التباين.



ويمكــن القول أيضا أن عملية المقارنة فى التربية ، تعنى تلك الطريقة عــبر القومية التى تسعى لاكتشاف العلاقات الثابتة (غير المتغيرة) بين التربية والمجتمع بمظاهر الحياة المتعددة فيه .

ويأتى اندرسون (Anderson) بمقولة تتسم بالقطعية (وربما يكون هذا اعتقاد تدخل فيه جوانب ذاتية من باحث) عندما يؤكد على فهم التربية فهما كاملا ،لا يمكن أن يتم بدون التربية المقارنة، بمعنى أن التربية المقارنة يجب أن تكون جوهرية أو علم أساسي فى دراسة وتحليل وفهم نظم التعليم القومية عــبر العالم ووضع تقريرات أمبيريقية عن التربية. فالتقريرات الأمبيريقية فى التربية فى مجملها لها صفة العلمية والصفة العلمية فقط هى التى تعطى معنى أو يكون لها معنى أو ذات مغزى.

أن العلم ــ أي علم ــ يعتمد أساسا على التراكمية ثم التجديد ثم التحديث والابتكار والإبداع،وعادة ما يأتى مبتكرا ومبدعا فى البناء المعرفى لأى علم ، كــل باحث متمكن يستطيع أن يضيف ويثرى ويولد نظريات وحقائق ومعارف جديدة تستكمل وتبنى دوائر وحلقات علمية متشابكة ومتداخلة ومتكاملة تدخل فــى بنية وتكوين أي علم من العلوم مما يعطى له سماتاً خاصة وطابعا مميزا وندعو الله أن يكون ذلك فى مجال علم التربية المقارنة من الباحثين المتميزين والعلماء البارزين فى مصر والعالم العربى .

إن التساؤلات والأسئلة التى تدور حول النظم التعليمية الكلية وجزئياتها المتعددة أو نظمها الفرعية، تدفع الباحث إلى دراسة هذه النظم فى مجتمعاتها حــتى يمكــن فهم وتفسير الحقائق والظواهر التربوية فى هذه النظم، فالتربية المقارنة علم يهتم بدراسة نظم التعليم وأوضاعه فى البلاد المختلفة. مع رد كل ظاهــرة من ظواهره إلى أسبابها الحقيقية التى أدت إلى خلقها أو تكوينها على نحــو ما هى عليه الآن ، أو وقت دراستها ، وعادة ما توظف فى دراسة هذه النظم أساليب وطرق البحث التربوى التى توظفها كافة العلوم الإنسانية ، وبذا فدراســة الــنظم التعليمــية لا تقتصر على منهج بعينه ولكن توظف المناهج

البحثية وأساليبها التى تفيد فى الدراسة،ومع ذلك فإن علم مثل التربية المقارنة مـــن تكويناته العلمية المقارنة بعد الفحص والتمحيص باستخدام مناهج البحث الـــتى تعـــرفها كافة العلوم التربوية ، فلماذا لا نطلق على الطرق التى نوظفها إسم المنهج المقارن أو الطريقة المقارنة ؟؟. إننى أجد أنه لا غضاضة فى ذلك بل أن ذلك هو بيت القصيد.

لقـــد ســـاعدت مـــناهج وأدوات البحث التربوى المتعددة التى قدمها ابن خلـــدون وجولـــيان وكاندل ومالنسون وهانز وهولمز وبدرو روسللو وإدموند كنج وموهلمان وليبمان وباولستون وغيرهم ، فى البناء المعرفى لعلم التربية المقارنـــة ، الذى يمكن القول بأنه حديث النشأة نسبياً بالنسبة للعلوم التربوية الأخـــرى ، وما أوردته من إشارات إنما هو للتدليل على أن هذا العلم قد اعتمد علـــى منهجية وأساليب متعددة للوصول إلى القوانين التربوية والحقائق التى فسرت وتفسر العديد من عمليات النظم التعليمية فى مجتمعاتها وبيئتها فى دول العـــالم المختلفة. والتى ساهمت فى عمليات حل المشكلات التربوية فى الدول ذات المتشـــابهات الثقافـــية،أو كذلك فى بناء نظم تعليمية وفق حاجات الدول الأخرى ومتطلباتها،ولعل مدخل الشخصية القومية فى دراسات التربية المقارنة والـــذى ســـاهم فيه العديد من علماء التربية المقارنة بأساليب بحثية متعددة ، كان من أبرز المداخل البحثية المستخدمة فى الدراسات التربوية المقارنة.

والمؤلـــف لا يرغب فى الاستطراد فى الحديث التمهيدى ، ولكن يرغب حقـــيقة فى البعد عن استخدام أسلوب الفيلسوف فى إثارة التساؤلات والأسئلة فقـــط فهـــذه ليســـت طبيعة التربية المقارنة ، التى تؤكد على ضرورة دراسة الواقع والتعرف على بيئة النظم التعليمية من أجل حل المشكلات ورسم الخطط بعـــد وضـــع الإستراتيجيات وقد يكون مسترشداً بأسئلة وتساؤلات الفيلسوف التربوى.

وانطلاقاً من التراكمات المعرفية فى البحث التربوى فإن البحث التربوى هو صورة من صور البحث العلمى ويكون من هذا المنطلق مشتملا على نسق



مــن الطــرق والأدوات والأساليب التى تستخدم فى جمع المعطيات فى مجال العلوم التربوية وفى تحليل هذه المعطيات وتفسيرها والتنبؤ فى ضوئها. وكما اخــترت فالتربــية المقارنة علم ومنهجية بحث ، فأى علم يحتوى على ركنين أساســيين أولهما: البناء المنطقى لمعارف وحقائق هذا العلم ، والركن الثانى هو البناء المنهجى الذى يتضمن بالإضافة إلى الاتجاهات المعرفية طرق البحث وأدوات جمع المعطيات وأساليب فهمها وتحليلها وتنظيمها ووضع قوانينها.

وإذا كــان مــنهج البحــث العلمى هو أسلوب لتقصي الحقائق المرتبطة بظاهــرة معيــنة ، ومحاولة إعطاء تفسيرات لمثل هذه الظاهرة. وتهدف هذه العملية بشكل أساسى إلى التوصل لبعض القوانين العامة ، التى تشكل بدورها - بعــد ثــبات صــحتها وصدقها- مؤشرات يمكن الاسترشاد بها فى مواجهة المشكلات. فإن غاية الدراسات المقارنة هى استخراج القوانين،وما من شك أن العرب كانوا سباقين إلى محاولة استخراج " القانون " من وراء كل ظاهرة من الظواهر التى يدرسونها يحدوهم إلى ذلك دينهم الإسلامي الذى يقرر أن وراء كــل حادثة ـ طبيعية كانت أو اجتماعية ـ قانونا " وأن هذا القانون " ثابت " لا يتغير بتغير الأمكنة أو الأزمنة. (فهل ينظرون إلا سنة الأولين، فلن تجد لسنة الله تبديلا ولن تجد لسنة الله تحويلا) سورة فاطر الآية (٤٣)

كمــا أن المقارنة طريقة من طرق المعرفة يستعين بها الإنسان العادى كما يستعين بها الباحث عندما يريد أن يتعمق فى فهم أمر من الأمور أو يحكم عليه ، كما أشرنا من قبل.

وفى دراسة للباحث [1] يقول: " وقد قدم علماء التربية المقارنة والباحثين فــيها العديد من الرؤى البحثية التى نشأ كل منها فى ظل ظروف الحاجة إليها

---

(١) عبد الجواد بكر : "تحليل النظام التعليمي باستخدام نموذج موهلمان النظرى" - التربية - مجلة علمية متخصصة تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية - المجلد الأول - العدد الأول - يناير ١٩٩٨م ، ص ١٩٧.

ورؤية الباحثين الخاصة. وقد تبلورت هذه الرؤى فى منهج واحد يخص التربية المقارنة هو " المنهج المقارن ".

والمنهج المقارن هو منهج متعدد الأدوات ، يستخدم فى مجالات الوصف والتفسير والتحليل والتنبؤ ، ولكن وفق حاجات الدراسة المقارنة ، كما أنه لا ينفصل عن مناهج البحث المعروفة: المنهج الوصفى والمنهج التاريخى والمنهج التحليلى والمنهج التجريبى.

ومناهج البحث المعروفة ، تعني التي تم ذكرها مصنفة في كتب مناهج البحث المعروفة في العالم. وهذا لا يعني أنه لا يوجد منهج بحث مقارن أو منهج بحث نقدي أو منهج بحث فلسفي أو بحث إثنوجرافي أو منهج بحث جدلي أو غيرها. ولكن مناهج البحث المعروفة تعني أن هذه هى الجذور أو الأصول في مناهج البحث أو مناهج البحث الأربعة الرئيسية غير المعتمدة علي غيرها إعتماداً رئيسياً مثلما الحال في الأنواع الأخرى من مناهج البحث التي ذكرتها سلفاً والتي استخدمت فى العديد من الدراسات والبحوث.

كما أن ذلك يعني فى كتابنا الحالي أن منهج البحث المقارن يعتمد علي المناهج الأخرى وأدواتها ، كما أنه يتميز عن هذه المناهج مثل أى منهج آخر بأن له طرقه الخاصة وأساليبه الخاصة التي تميز دراسات التربية المقارنة ومثل ذلك طريقة كاندل أو طريقة لوارايز أو طريقة هولمز أو طريقة هانز أو طريقة موهلمان أو طريقة بيريداى أو طريقة باولستون أو طريقة عبد الرحمن بن خلدون أو غيرهم ممن ساهموا ويساهمون فى ابتكار الطرق اللازمة لدراسة النظام التعليمي ومشكلاته فى إطار قومى ثقافى واحد،أو فى غير ذلك مما سيجده القارىء بين طيات هذا الكتاب.

ماهية البحث؟ ؟ What is research

البحث هو طريقة يمكن بها حل المشكلات المعقدة (Knotty problems)

وذلك فى محاولة من الباحث لتعميق جذور المعرفة الإنسانية.

Research is the manner in which we solve knotty problems in our attempt to push back frontiers of human ignorance

البحث يمثل طريقة تفكير

Research is a way of thinking

البحث طريقة نظر فى الحقائق المتراكمة ، ولذا فإن الحقائق والمعطيات التى تم تجميعها تتحدث أو تفتح من عقل الباحث.

It is a way of looking at accumulated facts so that a collect of data speaks to the mind of the researcher

تخـتلف خطـة أو التخطيط للبحث عن طريقة البحث ، ويجب أن يضع الباحث هذه المقولة أمامه دائما.

Do not confuse research planning with research methodology

مناهج البحث في التربية ومنهج البحث المقارن :

يمكن القول بأن تصميم مناهج البحث يأخذ المسالك الأربعة التالية:

أولاً: المنهج التاريخى . The Historical Method

ثانيا: المنهج الوصفى The Descriptive Survey Method

ثالثا: المنهج التحليلى The Analytical Survey Method

رابعاً: المنهج التجريبى . The Experimental Method

ويمكن القول أيضا أن البحث الخالص هو البحث الأساسى بالإضافة إلى البحث النفعى ويمكن تمثيلها:

Pure research = Basic Research + Pragmatic Research

كمـا يمكـن تقسيم البحوث إلى بحوث تطبيقية وبحوث عملية وبحوث تطويرية أو حسب الاصطلاحات الأجنبية:

applied research, action research, developmental research

وتنطبق هذه التقسيمات على كافة البحوث فى مجالات التربية كما يمكن وضـع سمة محددة لكل من المنهج التاريخى والوصفى والتجريبى والتحليلى على النحو التالى :

فالطـريقة أو مـنهج البحـث الـتاريخى يصلح للتطبيق على المعطيات الوثائقـية فـى الطبيعة والأدب. والطريقة أو المنهج الوصفى ، أو كما يطلق

علـيه المـنهج المعـيارى ، يصلح للتعامل مع المعطيات المشتقة من حالات الملاحظــة البسـيطة سـواء كانــت قــد تم ملاحظتها فعليا وطبيعياً أو قد تم ملاحظــتها مــن خــلال الاستبيان أو الفنيات الأخرى. أما الطريقة أو المنهج التحلـيلى فهــى تلائــم المعطيات ذات الطبيعة الكمية (الكميات) والتى يلزمها المعالجــة الاحصــائية لاشــتقاق المعــانى التى وراءها. والطريقة أو المنهج التجريــبى تصلح للتعامل مع المعلومات أو المعطيات التى يمَكن وضعها تحت التحكم التجريبى.

وبــذا فــإن طــرق البحث الأربعة المذكورة عاليه ، تستخدم في التربية بفــروعها المتعددة فهي تناسب دارس فلسفة التربية أو مبادئها أو أصولها ، كمــا أنهــا تصــلح لــدارس مشكلات التربية في حد ذاتها أو في دراسة هذه المشــكلات فــي علاقاتها مع المجتمع القومي أو المجتمع العالمي ، كما أنها تســتخدم في دراسة الأساليب التربوية داخل قطاعات الأسرة والمجتمع ، كما توظــف في دراسة العلاقة بين الثقافة والتربية وتوظف في دراسات المناهج وطرق التدريس والتقويم المختلفة وغيرها من مجالات العلوم التربوية،وسوف نخــص الإستخدام في دراسات التربية المقارنة والتربية الدولية ونظم التعليم وإدارتها لاحقاً.

ولمــا كــان التعلــيم أساس بناء الأمم والدول وسبيلها في التحضر فإن تحديد محتوي التعليم وشكل نظمه في كافة مستوياته ومجالاته يصبح ضرورة ، وهــذا الــتحديد لا يمكن أن يتم في ضوء الفلسفة القومية وحدها ولا الإطار الثقافــي القومــي وحده ولا احتياجات وأولويات المجتمع وتوجهات العالم من حوله فقط. ولكن يتم هذا التحديد باستخدام أدوات وطرائق بحثية تضع المعايير (Norms) وتحدد المستويات المعيارية (Standards) اللازمة للتعليم وجودته والمســتويات المعرفــية فــيه ومدى مناسبتها محلياً ودولياً والمنهج المقارن بأدواتــه يناســب بشــكل علمــي تطبيقي كل ذلك ، حيث يعتمد على المعايير والمســتويات التــي يمكــن وضعها قبل إجراء الدراسة المقارنة ، كما يعتمد



التخطيط علي نتائج الدراسات المقارنة فى بناء البرامج وتقديم الحلول المستقبلية لبعض مشكلات النظم التعليمية ، كما أن الإدارة التعليمية المقارنة تعتمد بشكل رئيسي علي المنهج المقارن الذى يمكن الباحث من دراسة وتحليل وفهم عملياتها المتعددة ووضع أسس ومعايير الكفايات المهنية والإشراف والتوجيه الفنى والتربوى وغيرها.

ولكن التربية المقارنة علم من علوم التربية له خصائصه وسماته ومنهجيته وله طابعه المميز وآلياته،وخصائص هذا العلم تفرض على الباحث منهجية محددة قدم فيها الرواد العديد من المداخل والأساليب التى تكون ما يعرف بالمنهج فى التربية المقارنة حيث أن المنهج المقارن لا يقتصر علي دراسة التربية فقط ولكن يتعداها إلى دراسة العديد من الظواهر والمشكلات فى العلوم الأخرى.

والنظرة التجزيئية لعلوم التربية المعروفة- العلوم التربوية وليس أقسام هذه العلوم فى كليات ومعاهد التربية- هى نظرة لها وجاهتها ، فهى نظرة من أجل التجويد ومن أجل تحسين الأداء فى النظرية والتطبيق. ولكن هذه النظرة تستكمل صحتها بالنظرة الكلية فى علوم التربية وتفاعلها مع بعضها وتكاملها.

وليكن مثالنا على ذلك التربية المقارنة فالنظرة التجزيئية إلى هذا العلم مفيدة تماماً من ناحية دراسة النظم والأسس والمبادئ التربوية التى تميز نظما تعليمية فى بيئاتها ومجتمعاتها.

والتدقيق وأعمال مناهج الفحص والتحليل والتمحيص لكل جزئية وفرعية من موجهات وتنظيم (بنية) وعمليات للنظم التعليمية ، ثم ربط كل ذلك بالفرعيات الموازية فى فروع علوم التربية الأخرى ومن فروع علوم التاريخ والسياسة والاقتصاد والجغرافيا وغيرها.

أى بالنظر إلى التربية المقارنة من زاوية التخصص الدقيق،وفى نفس الوقت مراعاة الزاوية الأكبر التى تشترك معها فى نفس نقطة الارتكاز،وهى زاوية العلوم الأخرى التى تؤثر فى عمليات الوصف والتفسير والتحليل والتنبؤ



بما قد يكون. ويمكن القول بأن نمو علم التربية المقارنة ، لا يمكن أن يتم إلا بالتركيز على أسس وعمليات تحسين المعارف فى جوانبه المتعددة وكذلك فى دقـة اسـتخدام المـنهج الذى يوظفه الباحث من أجل إضافة الجديد والحديث والمبـتكر. ويود الباحث أن يؤكد على أن هذا التحسين لا يأتي إلا بالمزيد من التخصـص والنظر فى معارف ومنهجية هذا العلم منفرداً ثم بوضعه فى إطار علوم التربية الأخرى واستخدام مناهجَها ونظمها المعرفية.

إن العلوم الطبيعية (الفيزياء ، الجيولوجيا ، الكيمياء ،......) ما كان لها أن تكـون على هذا النحو المتميز ، فى كونها علوم محددة القسمات المعارفية والمنهجية إلا فى ظل مبادئ وأسس ومنطلقات التركيز المستمر على فرعياتها (التخصـص الدقـيق) مع التأكيد على علاقة هذه الفروع مع بعضها فى نظرة تكاملية.

ولا يقصد على الاطلاق دمج علم التربية المقارنة بفرعياتها المتعددة مع علـم آخـر أو مجموعة علوم أخرى ولكن أقصد التعامل مع فرعياته بالبحث والتدقـيق والتمحـيص والفهم والتحليل والتنبؤ والتفسير وإخضاع مزيد من الظاهـرات الـتى يعنى بدراستها إلى منهجية علمية ونظرة تجزيئية فى إطار تكاملى مع علوم أخرى تربوية أو إنسانية أو طبيعية.

مـن أجـل أن نؤكد لهذا العلم ملامحه وسماته ودوره فى خدمة قضايا المجتمع المحلى والعالمى، ثم يأتى بعد ذلك التأكيد على عدم انفصاله عن باقى العلوم الإنسانية التى تدخل فى تكوينه وعمله.

وما نورده هنا ليس بجديد، فالعلم أى علم إنما يتكون من شقين:

الشـق الأول هـو: الشق التكويني البنائى للعلم وهذا يتضمن النظريات والحقائق والمسلمات والمفهومات وكافة موضوعات هذا العلم.

أمـا الشـق الـثانى فهو: الشق المنهجي البحثي وهو يتضمن الطريقة والأسـلوب والمـنهج الـذى يستخدم فى بحث المشكلات ودراسة الظاهرات والحـالات ووضـع الحلول أو إضافة المعارف التى خضعت للبحث والدراسة.



وهـذا الشـق المـنهجي لـه أهميته ومساهمته الفاعلة في الإضافة إلى بنية وتكوين العلم وتحسين وتأكيد وتنمية جوانبه.

وهكـذا تـتراكم معارفه،وتدخل لبنات جديدة في بنائه المعرفي التكويني وإشـكالية اسـتقلال العلم الواحد ، لاتعني أن الترابط بين العلوم المختلفة لا يمكـن أو غـير قـائم ، فهذا خطأ تدلل عليه منهجية العلوم البينية.ومنهجية الدراسـات المجالية كمثال في التربية المقارنة ، وقيمة هذه الدراسات ونظمها المعرفية ومنهجية الربط بين أكثر من فرع من فروعها في نظام معرفي واحد فـي دراساتها والبحوث التي تجري في مراكز الدراسات المجالية أو المنطقية في دول العالم المتعددة،ولكن هذه الإشكالية لا تخص التربية المقارنة وحدها ولكنها تخص كافة العلوم الإنسانية ، ومؤدى هذه القضية أن العلوم الإنسانية مجـتمعه لا تخضع لقوانين المنطق حتماً ، فإن تقدم هذه العلوم وتطورها إنما جـاء نتـيجة لاسـتقلالها التام عن هذه القوانين. ولو خضع البحث فيها لتلك القوانيـن لحـد من تطورها. هذا وما عرفناه من رفض المنطق الأرسطى في عصر النهضة كما فهمه فلاسفة العصور الوسطى ، مما أدى إلى حياة ملازمة وقيمة مهمة للبحث في هذا العصر...

وعلينا أن نضع في اعتبارنا أن استقلال العلم الواحد لا يعني أن الترابط بيـن العلوم معدوم ، كما أشرنا إلى ذلك من قبل،ودعنا نسوق مثالاً قريباً من الحـياة اليومـية يؤكد صحة زعمنا بعيداً عن علاقة التربية المقارنة بالعلوم الأخرى ، فقد يقول السياسيون للاقتصاديين إنكم لا تعرفون عن مشاكلنا شيئاً فدعونـا نبحث في علم السياسة لحل هذه المشاكل بعيداً عن علم الاقتصاد... وهـذا غريب فهل يعقل أن تبتعد السياسة عن الاقتصاد في دولة أو مجموعة دول ...

والمـثل الآخـر كأن يدعي رجال التاريخ وعلماؤه ومؤرخوه أن هناك مـنطق حكمهم ومصادرهم المعايير اللازمة لهم في كيفية الحكم علي الأحداث والوقـائع التاريخـية ومجـري تطور التاريخ فهذا أمر غير علمي وغير

موضـــوعي ينفصـــل عن الأسس المنهجية التي تبني عليها كافة العلوم سواء الإنسانية منها أو الطبيعية ، حقاً أن هناك إختلافاً بل إختلافات بين شتى العلوم وفـــى فـــروعها المتعددة مما يؤدى حتما إلى إختلاف فى طرق ومناهج البحث فـــيها كل على حده ولكن ذلك لا يعنى أن تبنى حواجز بين بعضها البعض ، إذ أن كل علم يستخدم معطيات ومفاهيم وقوانين ونظريات للعلوم الأخرى.

وباختصار فإن كل علم يأخذ ما يفيده فى البحث (kaplan 1964, p.14) ولـــو كـــان فـــى علم آخر أو فرع منه. وهكذا فإن قضية إستقلال العلوم عن بعضـــها البعض تشبه إلى حد ما قضية الاكتفاء الذاتى فى مجموعة من الدول أو دولة واحدة وكلتا القضيتين لا أساس لهما من الصحة.

فكـــل علم له طبيعته الخاصة. التى تستمد من قوانين العلم العامة ومن المقاييس العلمية التى يعتمد عليها البحث على اختلاف صوره وهى تنبع من طبيعة البحث العلمى نفسه.

وهكـــذا فإن البحث العلمى فى كل فرع من فروع المعرفة ، قد يكون هو نفســـه عرضـــه للبحـــث أيضـــاً وهـــذه هى طبيعة الأداء العلمى فى المعارف المختلفة.

منهج البحث المقارن :

لعل تلك المقدمة تمكنا من تقديم مدخل علمى مبسط للخوض في منهجية البحـــث فـــي التربية المقارنة ، فالأسئلة والتساؤلات المختلفة المتنوعة التى تدور حول موجهات النظم التعليمية في دولة الباحث أو دول متعددة ،ومشكلات هـــذه النظم وواقع تنظيم وأداء عمليات هذه النظم والتجديد والإصلاح وإعادة بناء المسارات سواء كان ذلك جزئياً أم شاملا وكلياً تدفع الباحث إلى ضرورة دراســـة هـــذه النظم مرتبطة بكياناتها السياسية والاقتصادية والمجتمعية ككل والأطر الدولية لتفاعلاتها وإستعاراتها وتعاونها الدولى من أجل الإجابة عن كل سؤال أو إثارة المزيد من التساؤلات التي لابد أن تبلور في شكل سؤال أو حالة لابد من الإجابة عليه أو دراستها.



وبلغــة المــنهج المقارن في التربية المقارنــة : دراسة الظاهرة وليدة الــنظام التعليمي في إطار الشخصية القومية أو الإطار القومى أو الأيديولوجيا العامـــة ، أو غـــيرها مـــن المحـــددات والأطر والمفاهيم التي تصلح لذلك كما وضـــعها المفكريـــن والـــرواد في علم التربية المقارنة. كما أن تحرك الباحث وإنطلاقـــه ودافعيته إلى دراسة النظام التعليمي في مجتمعه أو فى دولة بعينها تفـــيد فـــي فهـــم وتحلـــيل وتفســـير الظاهرات التربوية المرتبطة بهذه النظم وفرعياتها.

ومـــن ثـــم وضع القانون الذي يمكن في ضوئه فهم آليات وعمل النظام التعليمـــي ســـواء فـــي دولـــة أو في أخرى حسب ضوابط ومحددات الدراسة وظـــروف منهجـــية موضـــوع الدراسة. كما يمكن هذا القانون المستنبط من الوصول إلى تعميمات أو حل مشكلات ترتبط بأداء النظام التعليمى.

ورد كل ظاهرة من الظواهر محل البحث في التربية المقارنة إلى سياقها الـــتاريخى وإطارها الثقافى . يؤدى إلى معرفة الأسباب الحقيقية التى أدت إلى خلقهـــا أو تكوينها على هذا النحو أو إلى تطورها بالوضع الذي عليه الآن أو وقـــت دراســـتها وهذا العمل الدؤوب من الباحثين في مجال التربية المقارنة ، يمكن تلخيصه في بعض محاور الأسئلة التالية:

أولاً : كيـــف ؟ (How) :

١- كيف تكون النظام التعليمي في بلد ما على النحو القائم الآن ؟

٢- كيف أدت هذه السياسة (موجه) التعليمية إلى ظهور هذه المشكلة على هذا النحو ؟

٣- كيف نشأت هذه الظاهرة وأصبحت على ما هي عليه الآن ؟



ثانياً : مـــاذا ؟ (What)

١- ماذا يحدث في داخل النظام التعليمي بشكل كلى ؟

٢- مـــاذا يحـــدث في كل فرعية من فرعيات النظام التعليمي بصورة جزئية ؟

٣- ماذا نفعل إذا واجهتنا مشكلة في المستقبل تقريب من نوع ما أدت إلى التقليل من فعاليات الأداء في النظام التعليمي ؟

٤- مـــاذا يمكن أن نغير أو نضيف أو نحذف في النظام التعليمي ، كى يتم تحسين الأداء فى ضوء التغيرات التى حدثت فى الظاهرة وفي ظل ظروف متشابهة ؟

٥- ماذا فعل الأخرون كي نستفيد من تجربتهم ؟

ثالثا : لماذا؟ (Why)

١- لماذا أدت موجهات النظام إلى هذا الفعل أو تلك النتيجة ؟

٢- لماذا ندرس هذا النظام التعليمي أو ذاك ؟

٣- لماذا ظهرت هذه المشكلة على هذا النحو ؟

٤- لماذا أدي هذا التنظيم إلى صعوبات في الأداء ، في النظام التعليمي رغم مسايرته لنموذج نظرى محدد ؟

ولعلنا نتذكر تساؤل أو مقولة لواريز الرمزية المختصرة : ما هو كائن بالوضع الذي هو عليه لأنه نما بهذه الطريقة . أو بهذه الكيفية. ؟

What Is. Is As It Is Because It Grew That Way or This Way ?

وهكـــذا لا يمكـــن أن يكون المنـهج المقارن فى مجال دراسات التربية المقارنـــة منهجاً قائماً بدون الوصف والتأريخ والتحلين وأحيانا التجريب وهذا ما قدمته الدراسات في مجال البحث العلمي عموماً.

- منهج البحث التاريخى.
- منهج البحث الوصفي.
- منهج البحث التجريبي.

ويستخدم منهج البحث الاستدلالي والتحليلي وكذا المقارن في كافة الدراسات والبحوث العلمية ونوظفها في مجال العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية. ولما كانت التربية المقارنة لها خصوصيتها كعلم فإن المنهج المقارن الذي يستعين بأدوات وأساليب وطرق المنهج الوصفي والمنهج التاريخي والمنهج التجريبي هو المنهج الملائم حسب طبيعة كل بحث للدراسة في التربية المقارنة،ولكن هذا المنهج إرتبط فى فترات تاريخية متعددة، إرتبطت بتطور هذا العلم بأسماء علماء وباحثين قاموا بتوظيف طرق وأساليب ومداخل محددةفى دراسة الظاهرات التربوية وتقنينها حسب معطيات كل دراسة.وذلك للتوصل لقوانين محددة تفيد في فهم الظاهرات أو حل مشكلات النظم التعليمية.

وقضية المنهج المقارن مثار جدل كبير بين بعض المتخصصين في التربية المقارنة من حيث أن التربية المقارنة علم يميل كلية إلي الوظيفية أو إلي دراسة الواقع وتطويره وتجويده وتحسينه وحل مشكلاته والتنبؤ بمسارات هذا الواقع والإعتماد علي الأرقام والبيانات والمعلومات.

وهذا يؤكد الطبيعة الإجرائية للبحث في التربية المقارنة وما يتم في المنهج وباستخدامه هو عملية بناء الخطوات التنفيذية لإخراج البحث بصورة تحقق نتيجة أو نتائج محددة ترتبط بأهداف البحث والغرض من اجراءاته.

وإذا كانت هذه الافتراضات تصلح بالنسبة للعلوم التى استقرت على مناهج مثل العلوم الطبيعية التى أشرنا إليها قبلا، فإنها تكاد تكون محددة ، كالمنهج التجريبى والمنهج التاريخى. فإنها أكثر صلاحية فى التربية المقارنة، بوصفها علم وبوصفها مجالاً من مجالات المعرفة والدراسة التى تظلل عددا من التخصصات. فكثير من مشكلات التربية تقع تحت مظلة التربية المقارنة. وعندما يقوم الباحث بالتحليل الثقافي، فإنه يخرج من إطار التربية كله إلى الإطار الثقافى الأوسع . بما يشمله من إقتصاد وسياسة وإجتماع ودين



وحضـــارة وغـــير ذلك كثير،مما يعاون الباحث في تحديد المشكلة التعليمية ثم تفسير ما يلزم الوصول إليه واستنتاجه.

فالمنهج المقارن :

لـــيس منهجاً واحداً و ليس منهجية علمية واحدة فالمنهجية العلمية قال بها عبود كما قال بيريداي وهولمز وباولستون غيرهم،وكل واحد من هؤلاء له رؤيـــته المحـــددة فـــي مجال بحث مشكلة نظام تعليمي معين مثلا. وكل رؤية منهجـــية تمـــيز صاحبها كما تميز طريقته فى التحليل والتفسير وحل المشكلة الـــتى تواجه مجالاً من مجالات التربية المقارنة. وأود أن أضيف أن الكثير من فروع التربية ظلت جامدة وستظل كذلك ما لم يتم تطوير منهجية دراستها مثلما تطـــورت منهجـــية دراســـة علم التربية المقارنة ومجالاتها المتعددة فلم تكن إستاتيكية فى وقت من الأوقات،والدليل على ذلك هو التنوع والتشابك، مثلا فى اســـتخدام العوامل الثقافية وحل المشكلات والشخصية القومية والأيديولوجية العامة والعوامل طويلة المدى والخرائط الاجتماعية (Social Cartography) وغـــيرها،وهى كلها توظف الوصف والتجريب والتاريخ في منهجية توصيفها وتقنينها.

بـــل ويمكننا القول بأن علم التربية المقارنة والتربية الدولية يحتل مكانا بـــارزاً في أقسام التربية بجامعات العالم المتقدم وبعض جامعات العالم النامي، مـــع إنـــزواء لأقسام تربوية تقليدية تعتمد على مبادئ وفكر أشخاص، قدموا لوقتهم وعصرهم على أسس قديمة بالية لم يعد لها مكان في عالم يتطور فيه النظام التعليمي بصورة ديناميكية فائقة التغير وأصبحت مجلة التربية المقارنة: مســـتقبليات (Prospects) العالمية زاخرة بالعديد والجديد في مجال دراسات نظم التعليم وحل مشكلاتها في جميع دول العالم،وعلى هذا فإن دراستنا لمناهج البحـــث فـــي مجال التربية المقارنة سوف تقتصر على عملية تحويل الأسس والمـــبادئ الـــنظرية المرتبطة بمناهج البحث عامة إلى واقع وإجراءات بحثية تمارس على أرض الدراسة والبحث وترجمتها إلى عمل مكتوب.



ويمكــن الإسترشاد في هذا المنحى بما قدمته الجمعية المصرية للتربية المقارنـــة والإدارة التعليمـــية في واحد من حواراتها العلمية المشهود لها في مارس ١٩٩٦م حيث دار الحوار العلمي حول :

١ـ ما يتصل بالمشكلة في البحث :

المشــكلة فـــي التربـــية المقارنة، تعني مسألة أو موضوع أو مشكلة بمعنى المشكلة التى حددها المعجم: (المشكل) الملتبس.

ومـــا لا يفهـــم حـــتى يـــدل عليه دليل من غيره. و(استشكل): التبس. و(الإشـــكال) الأمر يوجب إلتباساً في الفهم. ونربط بين هذا المشكل والظاهرة الـــتربوية فـــى مجال عمل الباحث وهو التربية والمشكلة التربوية فى إطارها العام أو المشكلة التعليمية التى ترتبط بخصوصية النظام التعليمى. وهنا يظهر على وجه التحديد مجال عمل التربية المقارنة لتوصيف الظاهرة في هذا الإطار الذي يضفي على المشكلة طابع الدراسة المقارنة.

والســـؤال الذى يطرحه الباحث على نفسه دائماً ، إنما هو ماذا أريد أن أبحـــث ؟ وهنا يأتي (الغرض) الذي لا يزيد عن كونه جملة لا هي صادقة ولا هي كاذبة ولكنها بمثابة العقد الذي يعقده الباحث مع نفسه للوصول إلى نتيجة تأكـــيدية قويـــة لقبول الغرض أو رفضه. ولابد للغرض أن يحتوى على علاقة بين متغيرين أو أكثر، وتكمن مهمة البحث في دراسة العلاقة بين هذه المتغيرات بغـــرض حـــل المشـــكلة يؤكد هذا ما أورده (عبود) من أن المشكلة كى تكون مشـــكلة وليكون موضوع الدراسة ذا قيمة، فإن المشكلة البحثية لابد أن تنبع مـــن الباحث نفسه. وهو ما يسمى (الإحساس بالمشكلة) حيث يتوقف مستقبل البحث ذاته ومدى جودته على مدى إحساس الباحث بمشكلته،وعلى هذا فصفة الباحـــث نفســـها تـــتوقف على حقيقة ووجود المشكلة من عدمه،أى أن هناك (باحـــث) أو (لا) مجرد كاتب وليس باحثاً). ولا يمكن أن نغفل هنا أهمية وضع خطـــة البحـــث التى يبرز فيها مشكلة الدراسة بل هي أهم ما فى ورقة تخطيط البحث هذه على الإطلاق والتي يجب أن تتضمن



(أ) إختيار مشكلة البحث (Selection Of The Research Problem)

وهذه بدورها تحتوى على ...

(ب) تعريفه المشكلة تعريفاً محدداً (Definition).

وتقول (Leedy .ليدي ١٩٩٣)، كما يقول العديد من الباحثين في صورة شبه إجماعية حول تعريف وتكوين المشكلة التي سيسعى البحث إلى حلها

It Is About Recognizing And Formulating The Problem Which The Research Seek To Solve

وإلا فلا يوجد هناك أي بحث

If It Does Not Address A problem And Seek To Solve It Then Ii (Is Not) Strictly Speaking Research

ويقول فيرما ومااليك (Researching Education 1999 . p 137) :

يجب أن يعبر السؤال عن المشكلة في أحسن صورة وحيث يجب أن توضح كل جزئية (Piece) من البحث مزيد من الاحتمالات التى تدفع الباحث إلى الدراسة. وهنا نود أن نسوق عدد من السمات الهامة التي يجب أن تتوفر في أسئلة الدراسة:

- على الباحث أن يدخل مباشرة في قلب المشكلة التى حددها:

Go To The Heart. The Research Being Addressed

- على الباحث أن يكون معبرا ببساطة ووضوح عن المشكلة:

Be Simply And Clearly Expressed

- يجب أن تكون الأسئلة قابلة للإجابة عليها، باستخدام الأدوات التى في متناول الباحث.

Be Answerable . Using The Tools Researcher's Disposal

٢ـ الموضوعية (Objectivity)

الدراسة العلمية أو نقطة البحث، تبدأ باختيار الباحث،ومن هنا تظهر ذاتيته والذاتية هى الأصل فى تحديد المنطق وسمات الباحث الجيد تنعكس على إختياره للمشكلة وعلى طرق ومادة ووسائل هذا البحث.



ويقـول عـبود: أن الذاتية في البحث العلمي لا تلغي الموضوعية فيه، وإنمـا لابد من المزج بينهما،والقدرة على هذا المزج التى هى تميز بين باحث وباحث آخر. وكلما زادت معايشة الباحث لموضوعه أو مشكلته . وزاد تفكيره فـيه، وزادت معايشـته له وزادت قراءته حوله، زاد هذا الموضوع تحديداً ، وصار قابلاً للبحث والدراسة.

وعـند الحديـث عـن الموضوعية ، نجد الدراسات السابقة- البحوث الأخرى- تمثل ذوات الباحثين الآخرين التى أضافت إلى العلم. وسواء قد تمت دراسـة المشكلة على أرضها، أو على أرض غيرها في أوطان أخرى. وترتبط الدراسـات السابقة (Literature Review) بقضية تحديد مشكلة البحث التى أشرنا إليها من قبل.

فقـد تظهر أثناء دراسة الباحث بعض القضايا التى ما كان لها أن تظهر فـى دراسـته في وقت لاحق. لو قام بفحص واع للدراسات السابقة وجوانبها المخـتلفة. ولذا فقد وجهنا في سمينار القسم عدة مرات إلى ضرورة أن يقرأ الباحث الدراسة السابقة كاملة لا أن يقرأ ملخص للدراسة السابقة.

By Reading Their Work . It Is Possible To Identify And ... Avoid Problems And Pitfalls Which Might Otherwise Make . Themselves Known Too Late In The Study

٣ـ منهج البحث:

نحن نلتزم فى التربية المقارنة بالمنهج المقارن، وهو إطار واحد كبير، يتضمن مداخل بحثية، لا عدد لها ولا حصر، يتم إختيار المدخل الأكثر مناسبة للدراسـة، في ضوء هذا الموضوع المطروح، أو المشكلة البحثية،وهنا يظهر دور السمينار العلمى للقسم في هذا المجال.

ويخطـئ الـبعض حين يختارون منهج البحث قبل المشكلة، وهذا خطأ فادح فالمشكلة هي التى تحدد المنهج، والمنهج لا بد أن يكون إجرائياً ، بمعنى أن نحول الكلام العام الذي نقرأه في كتب المناهج إلى خطوات إجرائية مفصلة

عـن موضـوع الدراسـة، وتقود إلى حل مشكلته، أو الإجابة على أسئلته أو التحقق من صحة فروضه فالأمور الثلاثة (المشكلة- الأسئلة- الفروض) شئ واحد فى الواقع أو هي أوجه ثلاثة لشئ واحد.

وإذا كنا نتناول هنا القضايا المشتركة مع كافة البحوث التربوية فإننا بعد الانتهاء منها سنبدأ في عرض مناهج البحث المقارن في التربية. التى ارتبطت بأسـماء علمـاء أشرنا إليهم من قبل، وبشكل يخدم طالب الدراسات العليا في درجة الدبلوم الخاص في قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية.

٤ـ الدراسات السابقة :

فـيما يـتعلق بالدراسـات السابقة فعلى الباحث أن يبين فيها ما قام به الآخرون من باحثين أو دور مؤسسات علمية في هذا المجال الذي سيبحث فيه ثم يوضح تماما جوانب النقص أو القصور فى دراساتهم كما أن عليه أن يحدد بدقة ما ستتميز به دراسته عن الدراسات الأخرى، فإبراز هذه يعد المبرر الأول لقـيام الباحـث بدراسته، ومن هنا كان من الواجب على الباحث أن يبين هذا التميز في خطته للبحث لإقناع الآخرين بالجدوى العلمية لدراسته.

<u>وتكمن قيمة الدراسات السابقة فيما يلي :</u>

- بلورة مشكلة البحث الذي يفكر فيه، وتحديد أبعادها ومجالاتها، والتخلص أو تجنـب المشكلات أو الصعوبات التى وقع فيها غيره من الباحثين واقتحام المشكلة ببصيرة وعمق.
- إثـراء مجـال الدراسـة للباحـث بالأطر النظرية والفروض التى اعتمدتها دراسات الآخرين والمسلمات التى تبنتها والنتائج التى أوضحتها.
- تـزويد الباحـث بمزيد من الأفكار والأدوات والاجراءات والاختبارات التى يمكـن أن تفـيد فـى إجـراءات بحثه (إختيار أداة مناسبة أو تصميم أداة مشابهة) أو توضيح كيفية معالجة الباحثين الآخرين لمشكلات بحوثهم.



- تزويد الباحث بالكثير من المراجع والمصادر الهامة والوثائق التى لم يطلع عليها.
- الإفادة من نتائج البحوث والدراسات السابقة في مجالين :

أولهما بناء مسلمات البحث اعتماداً على النتائج التى توصل إليها الآخرون.

وثانيهما استكمال الجوانب التى وقفت عندها الدراسات السابقة.

- تساعد الباحث على رؤية دراسته من حيث وضعها التاريخى الذى يمكن أن تحتله في إطار الدراسات المتعلقة بمجال بحثه.
- تساعد الباحث على تقويم الجهود البحثية للآخرين.

ويمكن أن نضيف إلى ما سبق خاصية هامة أو سمة مميزة للمنهج المقارن حيث يصف (ايميل دور كايم) بأنه (نوع من التجريب غير المباشر) ففى كتابه (قواعد المنهج في علم الاجتماع) بين أهمية هذا المنهج.وبعد أن طالب باعتبار التفسير السسيولوجى يتكون أساسا من إرتباطات سببية. لاحظ أن الطريقة الوحيدة لإثبات أن ظاهرة معينة هي السبب في حدوث ظاهرة أخرى تتمثل فى فحص حالات توجد فيها هذه الظاهرة وحالات أخرى لا تتحقق فيها، وذلك حتى يمكن عن طريق المقارنة كشف ارتباطاتها.

وقد ذهب (دور كايم) إلى القول بأننا إذا كنا في العلوم الطبيعية نستطيع أن نتأكد من صدق الارتباطات السببية بين الظواهر عن طريق التجربة، فإن هناك مجالات كثيرة في مجال العلوم الإنسانية يصعب فيها إجراء تجارب مماثلة في دقتها لتجارب العلوم الطبيعية،ومن ثم فإن الطريقة التى أمامنا هى إجراء تجارب غير مباشرة وهى التى يتيحها المنهج المقارن،ويختار الباحث من الحقائق ما هو مناسب وصالح لأن يكون شاهداً ، أي يختار المشكلات التى تصلح للمقارنة أو الظاهرة في بيئتها وفي بيئة أخرى ٠ (اختيار عدد من المتغيرات الرئيسية التى يتضمنها النمط موضوع المقارنة).

وهـــى متغيرات ينبغى أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمجتمع أو النظام أو التنظـــيم موضـــوع المقارنة.وعملية الاختيار هذه تتوقف على نوعية التصور الـــنظرى الـــذي يتبناه الباحث وقد تم الاختيار هذا عن طريق مقارنة ما يكون قائماً في الوجود الفعلى أو حادثاً فيه وجوداً ، أو حدوثاً يتم في حالات مختلفة مـــن حـــالات القوى الخارجية. فإن جمع مجموعة الظواهر- التى رصدت في أزمنة أو على فترات أو عبر فترات تاريخية مختلفة وفي أماكن متعددة وتحت تأثير قوى ثقافية مختلفة يتيح للمقارنة مادة أوسع رقعة. وتتوفر أوجه متعددة للمتشابهات والمختلفات.

ومن المجالات الرئيسية التي تخضع للبحث المقارن:

١- الأنماط الرئيسية للسلوك الإنساني : السلوك السوي والسلوك الإنحرافي والسلوك الإستهلاكي والسلوك الإجتماعي والسلوك السياسي.

٢- الأنمـــاط الرئيسية للشخصية القومية أو أيديولوجية المجتمع أو الطابع القومـــي لدولة من الدول أو عدة دول أو تجمعات إقليمية أو في منطقة محددة جغرافياً من مناطق العالم.

٣- دور العوامـــل الدينـــية فـــي عملـــيات الـــتحول المذهبي السياسي أو الإقتصادي.

٤- أنماط الحياة والعمل في طبقات المجتمع المختلفة.

٥- دراســـة الظاهـــرات المتجانسة مثل دراسة كونت للظاهرات الإجتماعية عبر التاريخ باستخدام المنهج التاريخي المقارن.

٦- دراســـة المـــنظمات المجتمعـــية الإنسانية وتنظيماتها المتنوعة ومنها دراســـة الجامعـــات والمـــدارس والنقابات المهنية والأحزاب السياسية وبرامجها التعليمية والسياسية والإقتصادية.

٧- دراســـة أنمـــاط المـــنظمات غـــير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني ودورها في تنمية مجتمعاتها وبناء الشراكة المجتمعية.



وفي مجال التربية المقارنة والإدارة التعليمية علي وجه الخصوص ، نجد أن هذه المجالات تتعدد وتتنوع ومن هذه المجالات :

١- القوي الثقافية في علاقتها بنظم التعليم القومية ومراحلها المختلفة.
٢- إعـداد المعلـم فـي التخصصـات المخـتلفة في دول العالم في كافة المستويات التعليمية.
٣- دراسـة المناهج التعليمية في مراحل النظم التعليمية المتنوعة في دول العالم.
٤- مناطق العالم الجغرافية ونظم التعليم القومية فيها.
٥- المدارس الدولية وتطور الأداء فيها.
٦- المنظمات الدولية والإقليمية ومشروعاتها التعليمية.
٧- الـتعددية الثقافـية وانعكاسـاتها علـي التربية في دول وأقاليم العالم المتعددة.
٨- أساليب التقويم التربوي في مراحل التعليم المختلفة وخبرات الدول فيها.
٩- التعليم غير النظامي في العالم.
١٠- نظـم التعليم العالي من بعد والجامعات المفتوحة والجامعات الإفتراضية واسـتخدام شبكة المعلومات العالمية في التعليم والإنترنت ، واستخدام الشبكات المحلية (الإنترانت) في التعليم.
١١- دراسة نظم التعليم في علاقاتها المتشعبة بعالم العمل.
١٢- دراسة السياسات التعليمية في دول العالم المختلفة.
١٣- دراسة البحث العلمي ومشروعاته في دول العالم.
١٤- دراسات النشاط المدرسي والترويحي داخل النظم التعليمية القومية.
١٥- دراسة نظم تعليم الأقليات في دول ومناطق العالم.
١٦- دراسة النظرية التربوية في سياقاتها الثقافية المختلفة.
١٧- تدريب المعلمين.
١٨- مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها في دول العالم المختلفة.

١٩- تخطيط واقتصاديات التعليم.

٢٠- تنظيم التعليم.

٢١- توجيه التعليم والإشراف عليه.

٢٢- الإتصال التعليمي (نظم المعلومات التعليمية وبناؤها ونظريات الإتصال في الإدارة التعليمية ...).

٢٣- برامج العلاقات العامة في إدارات التعليم في دول العالم.

٢٤- اتخاذ القرار التعليمي.

٢٥- إدارة الأفراد في المؤسسات التعليمية.

٢٦- الطلاب (القبول ، النظام المدرسي - جمعيات الآباء والمعلمين ، اتحادات الطلاب ، ...).

٢٧- إدارة المناهج الدراسية (إدارة الكتاب المدرسي - تطوير المناهج والمنهج القومي في دول العالم ... طرق التدريس في مراحل التعليم المختلفة ...).

٢٨- المتابعة والرقابة التعليمية (الرقابة الإدارية على التعليم - تقويم الأداء التعليمي - التعليم والتشريع ..)

٢٩- الإدارة المدرسية.

٣٠- إدارة الوقت.

٣١- إدارة الأزمة.

٣٢- إدارة الإصلاح والتجديد التربوي.

٣٣- مشكلات الإدارة التعليمية.

٣٤- قوي وجماعات الضغط وإدارة التعليم.

٣٥- الأحزاب السياسية وإدارة التعليم.

<u>وعادة ما يتطلب منهج البحث المقارن في التربية أموراً عدة منها :</u>

(١) وصف المشكلة وعرضها وذلك بالاستعانة بما يتعلق بالنظام التعليمى من قوانين وقرارات ولوائح وتقارير لجان أو تقارير رسمية ومحاضر



جلسات ومن إحصاءات وبيانات وكتب وكتيبات ومقالات وغيرها (هذه الخطوة تستلزم معرفة الباحث وأدوات المنهج الوصفى)

(Descriptive Method)

(٢) بعد الوصف ، سيقوم الباحث بالتحليل والتفسير أى إلقاء الضوء علي النظام التعليمي وعلى ما به من مشكلات تواجه تنظيماته الفرعية أو عملياته التى يقوم عن طريقها في تنفيذ أهدافه وسياسته،ويتم ذلك عن طريق عرض الباحث لبيانات ومعلومات- الشخصية القومية أو الطابع القومى. وهذه الخطوة تستلزم معرفة الباحث بالاضافة إلى المنهج الوصفى بالمنهج الاستردادى (Historical Approach) والمنهج الأستدلالى (الرياضى) كما أن أسلوب تحليل النظم System Approach وأسلوب دلفاى ومدخل الدراسات عبر الثقافة ودراسة المنطقة Area Studies ومعايير العوامل الثقافية طويلة المدي (Long Rang Factors) التى حددها موهلمان رائد المنهجية الحديثة (التى يعتبر رائدها ومعه بيريداى وهولمز)، ثم مدخل الخرائط الإجتماعية الذى حدده باولستون (١٩٩٤)، والذى أوضح المؤلف فى الفصل الرابع كيفية استخدامه.

وعن طريق واحد أو أكثر من هذه المداخل أو الطرق (Methods) يتم الربط بين الظروف السياسية والاجتماعية والإقتصادية، والعنصرية، والحضارية وبالتأكيد العوامل الدينية وبين نظام التعليم وواقعه ومشكلاته.

(٣) تقديم الحلول المناسبة، حسب طبيعة الدراسة والهدف منها ونوع المشكلات وحجم كل منها وكذا الظروف والعوامل السائدة في الدول موضوع المقارنة،أي بعد ماذا (What) ولماذا (Why) يكون كيف(How) بعد ما قدم الباحث من عمل وتحليل ودراسة.



مـــن هنا نود التأكيد على أن منهجنا هو المنهج المقارن ويمكن مراجعة ذلـــك فى الصفحات التالية مع طريقة بيرايدى،والمثال الذى قدمه لدراسة نظام التعليم فى بلد واحد هى بلدة بولندا،أو المشكلة اللغوية في بلد واحد هو روسيا أو مـــا قدمه أيضا عن دراسة نظامى التعليم في أمريكا وروسيا،أو فى مقارنته بيـــن بلدين متقاربين فى التراث الثقافى كما أوضح في كتابه " المنهج المقارن فـــى التربـــية" مثل تركيا وفرنسا، حيث أن فرنسا هى الأصل الذى نقلت عنه تركـــيا،وعلـــى أســـاس أن كلا الدولتين يخضع للإدارة المركزية ويفرض فيه الإصلاح التربوى (Educational Reform) من المستوى الأعلى وهكذا.

وفـــى نهايـــة هذا الفصل ، يمكن القول أن هناك خطوات محددة يمكن للباحث اتـــباعها عند استخدامه للمنهج المقارن منها : (الوصف والتفسير أو التحليل والمـــناظرة أو الموازنة (المضاهاة) والمقارنة ، وهذه الخطوات تتنوع حسب طـــرق البحـــث الفرعية التي استخدمها باحثون مثل موهلمان أو بيريداي أو هولمـــز أو ايكستين أو أرنوف أو غيرهم مما سنفصل لعدد منهم فى الفصول القادمة.



الفصل الثانى

تطبيقات المنهج المقارن

١- طريق كاندل.

٢- طريقة لوارايز.

٣- طريقة هانز.

٤- طريقة هولمز.

٥- طريقة بيريداي.

٦- طريقة موبهلمان.

٧- المراجع.

الفصل الثاني

تطبيقات المنهج المقارن

تـــتعدد دراســـات واستخدامات المنهج المقارن في دراسة وتحليل النظم التعليمية ومشكلاتها وسبل تطوير الأداء والتحسين في سياساتها والتخطيط لها وتغـــير البـــنى التحتية فيها. وبطبيعته كمنهج مقارن يبدأ الباحث بنظام تعليم قومـــي ثـــم يخـــتار وفـــق أسس منهجية النظام التعليمي الآخر.ويحدد أطره ومنطلقاته الفلسفية والنظرية والمعيارية التي تؤدي باستخدام المنهج المقارن إلي أحكام وقانون يمكنه من تحقيقه لهدف دراسته.

وفى هذا المنحي يعرف كل من فريزر وبريكمان (Fraser & Brickman) التربية المقارنة من وجهة نظر البحث المقارن بأنها :

الدراســـة التحليلية لنظم التعليم والمشكلات التربوية فى بلدين أو أكثر، فـــى ضوء العوامل الإقتصادية والاجتماعية والأيديولوجة. وما نصل إليه من أحكـــام لا يكـــون بهدف تحديد أى النظم أو الأفكار أو الطرق التربوية أفضل. ولكـــن الهدف هو فهم العوامل التى أدت إلى اختلاف النظم التعليمية فى البلاد المخـــتلفة. إن الدراســـة المقارنـــة لنظم التعليم والمشكلات التربوية لا تهدف بالضـــرورة إلى أن يقوم بلد ما بنقل أو استعارة النظام التعليمى القائم فى بلد آخر (وإن كان هذا النقل قد حدث بصورة متكررة وحتى اليوم).

ويمكن في الكتاب الحالي ، الإشارة إلي بعض هذه الدراسات والإستخدام للمـــنهج المقـــارن ، كما جاءت أيضاً في كتابات بعض علماء التربية المقارنة والباحثيـــن فيها في فترات تاريخية لها ظروفها ولها أيضاً القوي المؤثرة فيها ومن هؤلاء : اسحق كاندل ولوارايز وهانز وهولمز وموهلمان وبيريداي.



أولاً: طريقة اسحق كاندل (Kandel)

يعرف كاندل التربية المقارنة بأنها دراسة النظريات التربوية السائدة من حيث طرق ممارستها، وتأثرها بالبيئات المختلفة، ويذهب كاندل إلى أن القيمة الرئيسية للدراسة المقارنة للمشكلات التعليمية تظهر في:

(أ) تحليل الأسباب التى أوجدت هذه المشكلات.
(ب) مقارنة الفروق بين النظم المختلفة والعوامل التى أدت إلى هذه الفروق.
(ج) دراسة الحلول التى حاولتها الدول المختلفة. وبعبارة أخرى تتطلب الدراسة المقارنة تقديرا للعوامل المختلفة التى تقف خلف النظم التعليمية والمشكلات التربوية ، مع ملاحظة أن العوامل والقوي التى تقف خارج المدرسة تتفاوت فى أهميتها،فقد تكون هذه مهمة أكثر مما يدور داخلها. وقبل الانتقال إلى مفهوم آخر ، نطرح السؤال التالى حول مصر : ما النظرية التربوية السائدة وما طرق ممارستها ؟

فالإطار الموجه للعمل التربوى، أقصد به هنا النظرية، غائب ولكن العيب ليس عيب التربية المقارنة لكنه عيب فلسفة التربية التى باتت فى وضع مخز للغاية فبدلاً من أن تطور وتعمق فى مجالات عملها بالدرجة الأولى أو فى المقام الأول ركز بعض مفكريها على الأخذ من أساليب العلوم الأخرى ومحاولة تكوين توابع بدلاً من تعميق الأطر النظرية للتربية أو تأسيس نظرية تربوية تحكم الممارسات والواقع، والتى توجه العمل (فى ميدان التربية المقارنة) مثلا.

ويلتقى كارتر جود (Carter V. Good) مع كاندل فى التأكيد على النظرية التربوية فيقول فى تعريفه: أن التربية المقارنة مجال من مجالات الدراسة يتعلق بمقارنة النظرية التربوية وتطبيقاتها فى بلاد مختلفة بهدف الوصول إلى فهم واسع للمشكلات التعليمية لا فى البلد الذى ينتمى إليه الباحث وحده، بل فى البلاد الأخرى أيضاً.

ثانياً : طريقة لوارايز (Lauwerys)

إن رؤية وتناول لوارايز لمجال التربية المقارنة وطرق البحث فيها تدور حـــول محـــاور رئيســـية ، يمكن وضعها في صورة نقاط رئيسية علي النحو التالي:

(أ) يرى لوارايز أن دارس التربية المقارنة، يهتم بما يحدث (أو بما حدث) فى ميدان التربية. (فى المجتمعات التى له معرفة أو اهتمام بها).

(ب) يهدف الدارس إلى تحليل وتفسير النظم التعليمية، لكن ليس عمله الوصف البســيط لمـــا حـــدث أو يحدث من تغيير فى النظام التعليمى أو عملياته المـــتعددة،وهذا التحليل والتفسير بغرض الكشف عن ماذا تكون أو كانت أمور النظام التعليمى على ما هى عليه ؟ Why Things Are As They Are

(ج) يؤكـــد لوارايـــز علـــى أن دارس التربـــية المقارنة لا يكتفى بمجرد جمع الحقـــائق عن النظم التعليمية وإنما ينبغى عليه أن يرتب هذه الحقائق فى نظـــام له معنى (Meaningful System) ويتفق مع (بدروروسيللو) فى ضرورة وضع معيار أو قانون يمكن فى ضوئه فهم وتحليل وتفسير نظم التعليم وكذلك مع هولمز فى ذلك.

(د) فـــى ضـــوء ذلـــك يعرف لوارايز التربية المقارنة بأنها: " دراسة الحقائق التعليمية بهدف فهم النظم والسياسات التعليمية بالوضع الذى هى عليه".

(هـ) يعطـــى لوارايـــز نماذج من مجالات البحث فى التربية المقارنة يمكن وضعها على النحو التالى :

- كـــيف يستطيع النظام التعليمى أن يوجه اختيار أفراد معينين لأداء أعمال محددة ؟
- هل يؤثر الطابع القومى على شكل النظام التعليمى؟

<u>ونضيف فى هذه النقطة:</u>

- هل تؤثر متغيرات العالم أو المتغيرات الدولية فى شكل النظام التعليمى وما موقف وشكل الطابع القومى فى هذه الحالة ؟



- مـــا العلاقة بين الفلسفة والتربية ؟ وهل يؤثر التراث الفكرى لأمة من الأمم على نظام التعليم بها وكيف؟

وقـــد يـــبدو من القول بأن التربية المقارنة ، علم يهتم بدراسة المشكلة الـــتربوية أو الظاهـــرة التعليمية . وأنه علم يتضمن منهجاً فلسفياً في دراسة التربـــية بعامة ، وقد يكون هذا القول صحيحاً ولكن إلي حد ما بمعني أن يتفق مـــع كون التربية المقارنة علم يركز علي دراسة الواقع التربوي بدرجة عالية مـــن التركـــيز. ويمكن التأكيد علي أن هنك فارق بين فلسفة التربية والتربية المقارنـــة مـــن حيث كون فلسفة التربية معيارية (Normative) أى تهتم بما ينـــبغى أن يكـــون. أما التربية المقارنة فهى تهتم بما هو كائن فعلا أكثر من اهتمامها بما ينبغى أن يكون؛ أو بصورة أخرى ما ينبغى أن يكون عليه النظام كـــل الاســـتنتاج الاستشرافى الذى تقدمه دراسات التربية المقارنة عن طريق التنـــبؤ وتقديم حلول للمستقبل. والتربية المقارنة علم وطريقة بحث معا طالما أن التربـــية المقارنـــة تهتم بدراسة العوامل المحددة للسياسة التعليمية مثلا. وطالمـــا هـــى علم وطريقة بحث معا فإن المنحى الذى تتخذه التربية المقارنة يقـــارب مـــنحى العلوم الطبيعية ويؤكد على أن المنهج العلمى واحد فى العلوم الإنســـانية والعلـــوم الطبيعـــية: وأن كل ما يخص العلم هو أن تكون فروضنا الأساســـية قابلـــة للـــتحقق منها كما يتم تحقيقه عن طريق التجربة أو الخبرة المباشرة،والتربية المقارنة تشبه علم الفلك الذى يقوم على الملاحظة أكثر من قيامه على تجربة معملية فمن الصعب تصور قيام تجارب معملية فى الدراسة المقارنة لنظم التعليم. كما تعتمد التربية المقارنة على علوم إنسانية أخرى مثل علـــم الـــنفس، علـــم الاجتماع، علم التاريخ، علم الاقتصاد ، الأنثروبولوجيا، وغـــيرها وهى بالتالى مثل باقى العلوم مثل الطبيعة فى علاقتها بالكيمياء مثلا ومثل الطب فى اعتماده على تطبيقات علوم أخرى متنوعة.

والتربية المقارنة علم له جانبان :



أولهما جانب استاتيكى. ومثال ذلك دراسة عوامل مثل اللغة وتأثر النظم التعليمية بها فالتغيير الذى يحدث فيها بطئ جداً أو جامد إلى حد ما.

وثانيهما جانب ديناميكى، فالنظام التعليمى يظهر فيه التأثر حسب فترات النمو فى مراحله التاريخية (التغير التكنولوجى) ، الاتصال بالثقافات الأخرى . الحروب ، وكلها جوانب تبين هذا الجانب سريع التغير (أو الديناميكى).

والمــــنهج الطرائقـــي – إن جاز هذا الإطلاق علي منهج من المناهج أو طــرق تفسير الوقائع ونعنى هنا الوقائع التعليمية في التربية المقارنة ويمكن استخدامه باتباع طريقة من اثنين :

أولاهما : **الطريقة التتبعية أو الطولية** (Genetic):

وفيها يدور سؤال فلسفي ووظائفي أيضاً هو:

– ما هو كائن ، كائن بالوضع الذى هو عليه، لأنه نما بهذه الطريقة

"What is is as it is because it grew that way"

ثانيتهما : **الطريقة التركيبية أو العرضية أو التشريحية** (Morphological) :

– مـــا هو كائن ، كائن بالوضع الذى هو عليه، لأنه يشبع حاجات مباشرة كما أنه نتيجة لتوازن مجموعة معينة من القوى.

What Is, Is as it is, because it's satisfy the direct needs, as a result of special forces in the case of balanced effect

ثالثاً: **طريقة هانز** :

وتقـــوم هـــذه الطـــريقة علــــى وضع تحديدات فلسفية لمفهوم المثالية والقومـــية وفق كتاباته عن انعكاسات أو تأثير عدة محددات وضعها فى ثلاثة مجموعـــات لتفســـير تكوين وأداء وعمليات النظام التعليمي في عدة بيئات ، وذلـــك بهدف الاصلاح التعليمي؛ومن هنا فإن هانز يؤكد على أن هدف التربية المقارنة هو هدف إصلاحى محض وأن التربية المقارنة يجب أن تنظر بإصرار نحـــو المســـتقبل بقصد جاد الاصلاح.. ولهذا فإنها دراسة لها طبيعة ديناميكية وذات هدف نفعى.

ويقول هانز إننا إذا أستطعنا أن نفصل وأن نحلل العوامل التي كانت ذات فاعلية من الناحية التاريخية فى خلق أمم مختلفة، كان علينا أن نواصل السير نحـــو تحديد المبادئ التي ترتكز عليها نظم التعليم القومية. وقد ذكر هانز في كتابه (التراث التربوي) خمسة عوامل تعمل على تكوين الأمة النموذجية وهي: (وحـــدة الجـــنس ، وحـــدة الدين ، وحدة اللغة ، التركيب الإقليمي، والسيادة السياسية).

والمحددات التي وضعها نيقولاس هانز في تحليله للنظام التعليمي والتي تعتـــبر مرشـــداً رئيسيا في استخدام التحليل الثقافي في المنهج المقارن تنقسم إلي:

* العوامل الطبيعية (الجنس، اللغة، الجغرافية الإقتصادية).
* العوامل الدينية (الكاثولوليكية والانجليكانية والتطهرية).
* العوامل العلمانية (الانسانية والإشتراكية والقومية).

ويعتـــبر هانـــز أن هـــذه العوامـــل هي مفسرات تاريخية لتوجيه النظم التعليمـــية كما يعتبرها أيضا قوي مساعدة في تعيين مشكلات هذه النظم، حيث نجـــد أن هناك عددا من الدول التي يمكن ملاحظة اشتراكها في سوابق ثقافية في قطاع التعليم والتشابه في المشكلات التي يواجهها نظامها التعليمي ومن ثم تستوجب المقارنة.

وإن كانت هذه العوامل أو المحددات لمنهجية البحث المقارن عند هانز أو مـــيزت طريقـــته فإنهـــا لم تكن بعيداً عن متناول العديد من باحثي التربية المقارنة في العديد من دول العالم وقد استخدمها عبد الغني عبود وتلاميذه في العديـــد من دراساتهم ، ولعل إضافة درجة التقدم الحضاري كعامل ثقافي مهم فـــي التحلـــيل المقارن ، تعتبر إضافة مهمة في دراسة نظم التعليم ومشكلاتها وتطور هذه النظم ومعايير الأداء فيها.

كمـــا تـــتغلغل هـــذه العوامـــل أو المحـــددات في العوامل طويلة المدي (١٤ عامل) التي استخدمها موهلمان في دراسة النظام التعليمي ومكوناته.

رابعاً : طريقة بيريداى

يعتـــبر كـــتاب بيريداي (Comparative Method In Education) المعـــبر عـــن رأيـــه فـــي هدف التربية المقارنة حيث يعرف بيريداي التربية المقارنة بأنها المسح التحليلى لنظم التعليم الأجنبية.

ويـــتلخص مـــنهج بيريداى فى دارسة النظم التعليمية :راسة مسحية تحليلية فى إطارين إثنين هما:

الأول: دراســـة المـــنطقة (Area) ويقصـــد بهـــا الدولـــة في إطار المؤثرات الاجتماعـــية (Social) والاقتصادية (Economic) والتاريخية (Historical) والسياسية (Political).

والثانى: دراسة مشتركة (تعاونية) تغطى أكثر من قطر.

وتتطلب الدراسة والبحث كما خطط لها بيريداي ، استخدام الخطوات أو المـــراحل التالـــية (لاحـــظ أن د. هـــدي سعد السيد ، قد قدمت دراسة لها في الإتجاهـــات الحديثة في الدراسات المجالية للتربية المقارنة ، سيتم وضعها في الفصل قبل الأخير من الكتاب الحالي) :

(١) **الوصف** Description : (Stage 1)

أ- ويـــتم في هذه المرحلة تناول خصائص المناطق الجغرافية: (التوزيع الســـكانى الموقع الجغرافي، المناخ والبيئة الطبيعية). كما يتم تناول ثقافـــة المجـــتمع ومفرداتها. والمنهج الوصفى يوفر مشاهدات حية واقعـــية مـــن الباحـــث نفسه أو من آخرين. وهذه تمثل المادة الخام للباحث قبل دراسة النظام التعليمي.

ب- وفي الجزء الثانى من الوصف في هذه المرحلة. يؤكد بيرايدي على ضـــرورة دراســـة النظام التعليمي نفسه ولكن بنفس منهج الوصف والملاحظة المباشرة على وجه الخصوص،ويتم ذلك عن طريق زيارة



معاهد التعليم المختلفة (ما قبل الجامعة حتى الجامعة) وجمع البيانات يــتم بصــورة مباشــرة (كما يحدد الباحث أسلوبه في جمع البيانات وتبويبها). ويتم بلورة فرض أو عدة فروض نبحثها خلال فترة زمنية معينة لدراسة نظام تعليمى معين فى هذه المنطقة.

(٢) **تفسير Interpretation :** **(Stage 2)**

ويــتم فى هذه المرحلة تناول المعطيات التربوية بالنظر والتحليل في بلد من البلاد أو عدة بلاد في هذه المنطقة أو تلك. ولكن في إطار شامل للخلفيات والقــوي (التاريخـية والسياسـية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها).ويري بــيريداي أن دراسة تأثير كل هذه العوامل مجتمعة يمكن أن يساعد في الإجابة على سؤال رئيسى (لماذا؟) لماذا كان (كينونة) النظام التعليمى على هذا النحو؟ وباســتخدام عمليات المقارنة في مرحلة لاحقة يمكن الاجابة على سؤال الكيف (How). وهكذا يمكن حل مشكلة مثلا من مشكلات النظام التعليمى أو تفسير ظاهرة مميزة لهذا النظام.

(٣) **مرحلة المناظرة أو المضاهاة Juxtaposition :** **(Stage 3)**

وفــيها نعود إلى مرحلة الوصف التي تم فيها تجميع وتصنيف وتبويب البــيانات والإحصاءات والرسوم والجداول البيانية. في دولتي المقارنة أو دول أو مناطق المقارنة. وفيها يتم تحديد المتشابهات والمختلفات فى هذه البيانات ومــن هــنا يمكن تحديد ووصف دقيق لمعيار يتم في ضوئه عمليات المقارنة (Criteria Of Comparability).

وفي هذه المرحلة يتم فحص الأوجه المحددة للمقارنة عن طريق عمليات المناظرة بين قطر (أ) وقطر (ب) وهكذا يمكن مناقشة صحة الفروض السابق وضعها وتحديد الفروض بالتالى تحديداً واضحا. ويمكن وضع تصور بيريداي فــي شــكل مجموعتين من البيانات المتعلقتين بالنظامين التعليميين (أ)، (ب) وذلــك بهــدف دراســة (موضوع / مشكلة / قضية / صيغة / ظاهرة) خاصة

بالـــنظام التعلــيمى فى إطار مشروط وهو خلفية عامة مشتركة (حوض البحر المتوسط، جنوب شرق أسيا. الدول العربية، الدول الاسكندنافية..).

(٤) المقارنة Comparison : (Stage 4)

وهنا يتم تمثل منهج المقارنة، بخلاصة استخدام عدة مناهج وطرق في الوصــف والتفســير وفــرض الفــروض وتحلــيل أبعاد المشكلات. الظروف المجتمعــية الدافعــة والمعطلة للأداء وغيرها،وفي هذه المرحلة ووفقاً لأوجه المناظرة المحددة في الخطوة السابقة يمكن التوصل مثلا إلى:

(١) نتائج محددة حول النظام التعليمى ومشكلاته.

(٢) تحديد بعض صفات النظام التعليمى.

(٣) تحديــد كيفــية الإفــادة من خصائص نظام تعليمى معين في حل مشكلات نظام تعليمي أخر.

وهكــذا يؤكد بيريداي على أن دراسة المشكلات التربوية هو الموضوع الأساسي لدراسته ورؤيته في التربية المقارنة ويؤكد على أن التربية المقارنة علم يقوم ببحث المشكلات التربوية ووصف مظاهرها ثم التعمق في أسبابها ثم البحــث عــن أســباب نشــأة هذه المشكلات والصور والمسار التي تبلورت فــيه وأسباب ذلك أيضاً، ويرتبط عمل بيريداي بالدراسات المسحية (Survey Analysis Studies) ودراســات الحالــة (Case Studies) وذلــك لمعرفة أوضـــاع التعلــيم فـــي بلد معين صورة دينامية تبين أبعاد وأوضاع هذه النظم التعليمية وخلفياتها الثقافية معا.

خامساً : طريقة برايان هولمز (طريقة المشكلات)

اعــتمد هولمــز على خطوات التفكير النقدي (ديوى) والثنائية الحرجة (كارل بوير) فى تحديد المشكلات التربوية وحلها. وبذا فإنه وبيريداي يتقيان معاً ، إلا أن هولمز يؤمن بأن المنهج التاريخي ليست له قيمة فاعلة، حيث أن الــتاريخ وان كــان مهما فى تفسير الظاهرة التربوية إلا أن الأمر يحتاج إلى التنبؤ بالنتائج. لكنه يلتقى مع ديوي فى الفلسفة البراجماتية ويري أن المنهج الــبراجماتى يقــوم على طريقة علمية من أجل التوصل إلى التنبؤ وهو هدف العلم الأسمى.

وبــذا يلــتقى مع السويسري بدرو روسيللو فى ضرورة وضع (قانون) يفسر الظاهرة التربوية (أولاً) وذلك فى بيناتها الاجتماعية. منهج هولمز وإن كــان يرتبط بطريقة حل المشكلات عند جون ديوي إلا أنه وضع صورة معدلة منه تناسب دراسة النظام التعليمي وتقوم على الأسس التالية:

(١) **اختيار المشكلة وتحليلها :**

ويــتوقف هذا الأختيار على الباحث نفسه ولكن محك الاختيار هو شيوع هذه المشكلة (عموميتها) فى النظم التعليمية مثال ذلك :

(أ) المشكلة التعليمية ذات طابع إقتصادي.

(ب) المشكلة التعليمية ذات طابع اجتماعى.

(ج) المشكلة التعليمية ذات طابع سياسي.

(د) المشكلة التعليمية ذات طابع عقيدى ديني... وهكذا.

(٢) **صياغة مقترحات رسم السياسات التعليمية:**

أي البحــث فــي الجــذور السياسية للمشكلة. فمشكلة مجتمع (دولة) لا يناســب دولة أخري (الدول النامية والمتقدمة) ثنائية العلاقة البينية في الأخذ والــنقل (اليابان- أمريكا) بعد الحرب العالمية الثانية،وعلى الباحث هنا وضع الاقــتراحات ثــم الاختــيارات والــبدائل المناسبة لرسم السياسة التعليمية أو تمحيص هذه الاقتراحات أولاً ثم بناء الاختيارات.



(٣) **تحديد العوامل المتصلة**: (ويتم تناوله بعد ذلك)

(أ) الإطار المعيارى: عوامل أيدلوجية (معايير اتجاهات).

(ب) الإطار التأسيسى: المنظمات والمؤسسات وعملياتها.

(ج) الاطار الطبيعي: لا دخل للإنسان به وهو الأرض والثروة وغيرها وبالـــتالى فإن المقترحات التي يضعها الباحث في (٢) والخاصة بالسياســة التعليمــية المنــتهجة يجب تمحيصها عن طريق هذه الأطر التي توضح بصورة أفضل تركيب المشكلة موضع الدراسة بجوانبها المتعددة.

(٤) **التنــبؤ**: وهــو يعني بمدى نجاح الحلول المستخدمة إذا ما وضعت موضع التطبيق وهو آخر مرحلة فى خطوات التفكير النقدي. وبالرغم من صعوبة التنــبؤ فإنـــه يجب عدم تجاهله وهذه الخطوات الأربع ترتبط بثنائية بوبر ولذا لابد من التعرض لها في علاقتها بالاطار التصورى الذى يميز منهج هولمـــز فى حل المشكلة التعليمية ومن ذلك: التخطيط الكامل ضرورة في المجتمع الذي يتبني الفكر الماركسي حسب شكله في هذا المجتمع . وهذا يتنافى مع المجتمعات التى تبنى فكر الاقتصاد الحر (يقول بوبر): أنه يمكن التخطــيط للبناء الإجتماعي جزئياً وفي أي مجتمع (كما يقول أيضاً) يمكن تحديــد نوعين متميزين من القوانين: النوع المعياري والنوع الاجتماعي وهما أساس نظرية الثنائية الحرجة ففي بيئة الإنسان عنصران ، العنصر الطبــيعى والعنصــر الاجتماعــي. والتمييز بينهما صعب ويمكن ربط ذلك بالمنهج المقارن عند هولمز كما يمكن تناول هذه الأطر كما يلي:

(١) **الإطار المعياري**: حيث يمكن تحديده عن طريق:

(أ) التكوين التجريبي: استخدام أساليب القياس مثل تلك التي تستخدم في علــم النفس الاجتماعي (قياس الاتجاهات وغيرها) حيث: تجمع مادة علمــية يمكــن وضــعها فــي تنظــيم يطلق عليه التكوين أو البناء التجريبي.



(ب) التكوين العقلاني: استخدام الأساليب الفلسفية:

طبيعة الفرد Nature Of Man ، طبيعة المجتمع Nature Of Society طبـيعة المعرفة Nature Of Knowledge ومثال ذلك : في إنجلترا هـناك تكويـن عقلـي يقوم على أساس أفكار أفلاطون وجون لوك كمقـياس مناسب ، وفى الاتحاد السوفيتى تمثل أفكار كل من ماركس و لينين مصادر فلسفية فى مجتمعها، ولكن المشكلة تظهر في مقارنة دولـة فـي الشـرق بدولة فى الغرب بالفلسفة الإسلامية أو الفلسفة البوذية أساس التكوين المثالي المعيارى،ومن هنا نجد أنه من الصعب الوصول إلى أرضية مشتركة.

(٢) الإطار الإجتماعى:

علـى أسـاس الثنائـية الحرجة يتطلب التحليل باستخدام المنهج الوصـفى لنظام التعليم فى إطاره الثقافى أي الاطار القومى (المؤسسات الاجتماعـية / السياسـية/ الإقتصادية) التي تعطي الطابع القومي للنظام التعليمي، ويري هولمز أن الأطار الاجتماعي يتضمن مؤسسات اجتماعية لهـا قوانيـن اجتماعية تعمل من خلالها،والأختيار بين هذه المؤسسات الاجتماعـية المؤثرة في مشكلات التعليم أو في بنيته وإدارته أو غيرها يجب اختياره بدقة نظرا لتشابكها وتعقد ذلك أيضا.

(٣) الإطار الطبيعى:

تحلـيل المصادر الطبيعية (ثروات مناجم / بترول / فحم/ مواد خام) مع ربطها بالأنشطة الصناعية والزراعية والمستوي الاقتصادي عموما. ثم الإنفاق علـى التعليم. والممارسات الديمقراطية للسكان وانعكاسها على (توسيع قاعدة التعليم، تكافؤ الفرص) وهذا الإطار أيسر بكثير في تناوله.

سادساً : النموذج النظرى لموهلمان (Moelman) :

يعتبر أرثر مولمان (A. Moelman) أول من خطا خطوة إيجابية على طريق المنهجية الحديثة فى دراسات التربية المقارنة، من حيث تقديمه لنموذج يمكن استخدامه فى دراسة وتحليل النظام التعليمى والعوامل المساهمة فى تشكيله وقد قدم الباحث فى دراسته التى أشار إليها نموذج مولمان محاولاً نقده وتطويره، حتى يمكن الاستفادة منه ومن أسلوب تحليل النظم معا فى دراسة النظم التربوية القائمة دراسة مقارنة. وقد انصب نقد الباحث لطريقة مولمان فى:

(١) ربط مولمان بين أفكار كل من اسحق كاندل ونيقولاس هانز وفيرنون مالنسون وجوزيف لوارايز، سابقيه الذين اتخذوا لهم منحى فهم النظام التربوى وفق التفسير التاريخى (Historical Explanation) والتراث الثقافى (Cultural Tradition) وبين لاحقيه مثل جورج بيريداى وهولمز وادموند كينج وتورستن هسن، الذين اتخذوا منحى المنهجية الحديثة (Scientific Methodology) وأسلوب حل المشكلات على وجه التحديد.

(٢) العوامل طويلة المدى، كما يبدو من مسماها، لها تأثيرها وفعلها المستمر القادم من أعماق تاريخ شعب من الشعوب، وتتشكل الشخصية القومية فى ضوئها وهى بتكوينها لها فعلها المستمر فى تشكيل مختلف قطاعات الثقافة فى أى أمة من الأمم، ولا يمكن عزلها عن عملية التبادل الثقافى الناجمة عن الاحتكاك الثقافى، فهى جزء تكاملى فى ترقية وتنمية الثقافة أو التأثير عليها عموما لاحظ الخرائطية الاجتماعية ورؤيتها فى ذلك ولم يوضح مولمان موقفه إزاء فعل العوامل طويلة المدى وتفاعلها وتأثيراتها فى قطاعات الثقافة فى المجتمع والمفترض أن عنصر الاستمرارية مع ثبات الزمان والمكان، هى من الفروض التى تم وضعها لتقنين مكونات نموذجه النظرى.



(٣) الجزئـــية الـــتى وصـــفها موهلمـــان والخاصة بمكونات النظام التعليمى (التوجـــيه- التنظيم- العملية) هى جزئية هامة فى مقارنة مكونات نظام تعلـــيمى فى محتوى ثقافى معين بمكونات نظام تعليمى فى محتوى ثقافى آخـــر، بمعـــنى أنـــه لا يمكن أن تستخدم فى الدراسة دون أن نضع فى الاعتبار النموذج النظرى والعوامل طويلة المدى فيه.

(٤) هـــناك صعوبة فى إجراءات تطبيق النموذج النظرى لموهلمان، وهى أن الـــنموذج لا يوضـــح للباحـــث فـــى التربية المقارنة كيفية تفاعل أجزاء الـــنموذج مـــع بعضـــها أثـــناء عملية تحليل النظام التربوى،وكان على موهلمـــان أن يوضـــح العلاقات الداخلية بين الأجزاء، وكيف تتفاعل مع بعضها، وكيف يؤثر ذلك على سير عملية التحليل.

(٥) أيضـــا إذا كـــان مولمان قد تحدث عن تحديد المشكلات التى تواجه النظام التعلـــيمى فى أمة من الأمم، فإنه لم يبين كيف يمكن دراستها فى ضوء التفســـير التاريخى والتراث الثقافى من قبل أحد الباحثين. وإذا كان الأمر يـــتعلق بتصنيف المشكلات فى ضوء قائمة العوامل طويلة المدى (عملية اســـتاتيكية) أو شـــبه استاتيكية. فما قيمة ذلك إذا كان الأمر يرتبط فقط بوصف هذه المشكلات دون دراستها وتقديم الحلول المناسبة لها (عملية ديناميكية).

(٦) ويمكـــن القـــول بـــان ما قدمه مولمان من منهجية فى تحليل آليات عمل الـــنظام التعليمى ودراسة مشكلاته كانت دفعة استقبلها بيريداى وهولمز لجعـــل منهجية البحث فى التربية المقارنة أكثر دقة (Rigorous) وأكثر علمية.

وفـــي دراسة له ، قدم عبد الجواد بكر رؤية نقدية لنموذج آرثر مولمان يمكن تناولها في الصفحات التالية :

إن دراســـة التربـــية "دراسة مقارنة" طريق أمين يمكن السير فيه لفهم التربـــية أداة المجتمع الفعالة فى البناء والتطوير، حيث تقدم التربية المقارنة



الأسس العلمية لعمليات التخطيط التربوى فى المجتمعات. والنظام التربوى فى أى دولة من الدول هو جزء من منظومة النظم السائدة فى المجتمع وهو كغيره مــن النظم التى تشكل النظام العام فى المجتمع يحمل العديد من الصفات التى تمــيز المجــتمع وتشــكل ثقافــته وتستجيب لأهدافه، وإذا كان هذا الأمر من المسلمات، فهذا يدعو الباحث إلى النظر فى كنه وكينونة النظام التربوى بكافة موجهاتــه ومؤسساته،كما أن هذا النظر يستدعى فهم النظام التربوى بالتعرف علــى مناهج وطرق البحث فيه والتى تفيد فى الوقوف على بنائه وكيفية نموه وتطوره والمشكلات والصعوبات التى واكبت هذا النمو وذلك التطوير.

وقــد قــدم علمــاء التربــية المقارنة والباحثين فيها العديد من الرؤى البحثــية، الــتى نشــأ كــل منها فى ظل ظروف الحاجة إليها ورؤية الباحثين الخاصة. وقد تبلورت هذه الرؤى فى المنهج المقارن.

والمنهج المقارن ليس منهجاً منفصلا من مناهج البحث، بل يستخدم فى مجــالات الوصف والتفسير والتحليل والتنبؤ، وفق حاجات الدراسة المقارنة، كمــا أنــه لا ينفصــل عــن مــناهج البحــث المعــروفة: المــنهج الوصفى (Descriptive Survey Method) والمــنهج التاريخى (Historical Method) والمــنهج التحلــيلى (Analytical Survey Method) والمــنهج التجريبى (Experimental Method) [1]، ويوظف المنهج المقارن أدوات هذه المناهج المعــروفة. وآرثــر مولمان (A.H. Moehlman)، هو من الأوائل الذين خطو خطوات إيجابية على طريق المنهجية الحديثة [2] فى دراسات التربية المقارنة،

---

[1] Paul D. Leady, Practial Reasarch, Planning and Design, 2nd ed (New York : Macmillan Publishing Co. Inc, 1980), P.87, P. 132, P. 166.

[2] Phillip E. Jones, Comparative Education : Purpose and method, (Queensland : University of Queensland Press), P. 83.

وانظر :

– عبد الغنى عبود : الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة – ط٤ –دار الفكر العربى – القاهرة – ١٩٩٠ ، ص ٨٧

فقد قدم منهجاً أو نموذجاً نظرياً (Theoretical Model)، يمكن استخدامه فى دراســة وتحلــيل الــنظام التعليمى والعوامل المساهمة فى تشكيله،والدراسة الحالــية معنية بدراسة هذا النموذج وتطويره حتى يمكن الاستفادة من بعض الجوانب الايجابية فيه فى دراسة النظم التربوية القائمة.

فلقــد مــرت عملــية دراســة وتحليل وفهم وتفسير آليات عمل النظم التعليمية في العالم ومن خلال التفسير التاريخي (Historical Explanation) والتعرف على التراث الثقافى (Cultural Traditions) بعدة مراحل تميز فيها عدد من علماء التربية المقارنة من أمثال سادلر (Sadler) وكاندل (Kandel) وهانــز(Hans)وماليـنسون (Mallinson) ولواريز (Lauwerys) وموهلمان Moehlman[1] وكانت الخطوة الهامة لآرثر مولمان هى تحديد العوامل طويلة المــدى وتصنيف المشكلات التربوية وتحليل النظام التربوى باستخدام نموذجه النظرى. الذى ندرس عناصره فيما بعد.

ولقــد أولــى مولمــان اهتماماً واضحاً بميل علماء التربية المقارنة إلى اعتــبار مدخــل دراسة المنطقة (Area Study) محوراً مهماً فى دراسة وفهم الــنظام التعليمى ومشكلاته كما يظهر من مكونات النظام التعليمى التى حددها وهذه النظرة الأولية لمولمان يدعمها قوله بان النظام التربوى هو نسيج مركب يمــتد بجــذوره إلــى ثقافة شعبه،ومن ثم فإن على باحث التربية المقارنة أن يســتخدم كلا من طريقة الموضوعات (Topical Method) والطريقة الثقافية (Cultural Method) فى دراسته.

ولقد ارتبطت نظرة مولمان هذه بعدد من الأمور منها:

١- التربية تحتويها الثقافة.

٢- أى نظام تربوى يتم احتوائه فى الثقافة (المحلية) Indigenous Culture.

٣- هناك طريقتان مطلوبتان للبحث نظرا لذلك.

---

[1] Phillip E. Jones, op. cit., PP. 57 - 74.

٤- إحداهما لدراسة المجتمع الذى يوظف داخله نظاما تعليميا معنيا.

٥- والآخرى لدراسة مشكلات هذا النظام.

٦- وبسبب تعقيد هذه الحالة التربوية، لابد من استخدام هاتين الطريقتين معا.[1]

النموذج النظرى لمولمان:

تتركز فكرة مولمان فى ضرورة تحليل النظام التعليمى كى يتم فهمه، ومن هنا كانت حاجته الماسة لإقرار (نموذج نظرى Theoretical Model) يتيح له فرصة التحليل المنظم لكلا الاتجاهات المعاصرة والعوامل طويلة المدى (Long-rang Factors) مثل العلم والتكنولوجيا وعلم الجمال (تفسير الظواهر الأخرى بواسطة علم النفس وعلم التاريخ وعلم الاجتماع...) ولكن ذلك يتطلب استخدام منظور مقنن يساعد فى عمل موازنة بين الأدلة والبراهين التجريبية المباشرة والمتاحة وبين التأثير المستمر للقيم الثقافية(Cultural Values) لذا يرى مولمان ضرورة الأخذ بقانون التركيب أو (المورفولوجى) (Morphology) الذى يساعد على دراسة التربية فى شكلها الراهن وفى تطورها التاريخى [2] وقد استعان مولمان بقانون هيرسكوفيتس (Herskovits) فى (المورفولوجى) والذى يتضمن: " الثقافة المادية وتوابعها (التكنولوجيا والاقتصاديات) (المؤسسات الإجتماعية) (التنظيمات والتربية والتراكيب السياسية)- الانسان والكون (نظم الأعتقاد) علم الجمال اللغة "[3].

وساعدت هذه المقدمات مولمان فى وضع نموذجه النظرى الذى يمثل جمعا من العناصر التى يجب تحديدها تحديداً دقيقاً والتى ترتبط بثقافة منطقة من المناطق الجغرافية أو السياسية والتى أثرت ومازالت تؤثر فى تشكيل

---

[1] Phillip E. Jones, op. cit., PP. 74 - 75.

[2] Ibid, P 75

[3] Moehlman, A. H., comparative Educational System. Foreword, (Washington : Center for Applied Reasearch in Education, 1963), PP. 4 - 5

النظام التربوى بالصورة التى يبدو عليها فى الوضع الراهن. هذه العناصر هى التى أطلق عليها مولمان اسم العوامل طويلة المدى والتى تترابط مع بعضها والتى تؤثر فى توجيه النظام التربوى وتكوينه وعملياته، ويصف مولمان هذا التجمع من العناصر طويلة المدى- التى يجب تحديدها قبل البدء فى دراسة النظام التربوى- بأنها تميز حلقة من الانسانية (Circle of Humanity) فى مكانها وزمانها ودوامها (استمراريتها) وكذلك فى ثبات عملية الاكتساب الثقافى[1] (Acculturation) لكى تتضح صورة عملية تحليل النظام التربوى، وفكرة العوامل طويلة المدى ، نتعرض فيما يلى لمكونات النموذج النظرى التى يبينها جدول (١) والذى يقسمه الباحث إلى الأجزاء (4) ،(3) ،(2) ،(1).

جدول (١)

مكونات النموذج النظرى فى دراسة نظم التعليم

(1)

تسلسل	(أ) العوامل طويلة المدى	(ب) وصف العوامل طويلة المدى	(ج) القضايا الهامة المرتبطة بها
١	الشعب (Folk)	الأصول العرقية Ethnic Sources (عدد- نوع- التركيب العمرى للسكان)	الكم / النوع
٢	المكان (Space)	المفاهيم المكانية المظاهر الاقليمية والطبيعية	المنفعة المتبادلة النضال من أجل الوجود
٣	الزمان (Time)	المفاهيم المؤقتة /التطور التاريخى وارتقاء الثقافة	النمو الطبيعى التبادل الخارجى

[1] Ibid, P. 5 - 6



(II)

تسلسل	(أ) العوامل طويلة المدى	(ب) وصف العوامل طويلة المدى	(ج) القضايا الهامة المرتبطة بها
٤	اللغة (Language)	الرموز، نظم الأتصال المكتوبة، اتصال الفكر (عن طريق المفاهيم)	الاتصال التخيل
٥	الفن (Art)	علم الجمال (تفسير الظواهر الأخرى بواسطة علوم النفس والتاريخ والاجتماع البحث فى الجمال واللعب	الانتفاع بتفسير الظواهر الأخرى Utility
٦	الفلسفة (Philosophy)	خيارات القيم- السعى وراء الحكمة- الحياة الجديدة	المجازفة خبرة وتجربة مثيرة Adventure السلام Peace
٧	الدين (Religion)	علاقة الإنسان بالكون ونظم الاعتقاد	الأخلاق Ethics الإيمان Faith

(III)

تسلسل	(أ) العوامل طويلة المدى	(ب) وصف العوامل طويلة المدى	(ج) القضايا الهامة المرتبطة بها
٨	التركيب الاجتماعى (Social Structure)	الأسرة- صلات النسب- الجنس (النوع) آداب المعاملة- الطبقات الاجتماعية	الصفوة / الجماهير
٩	الحكومة (Government)	ضوابط العلاقات الإنسانية للتنظيمات الحكومية وعملياتها	الحرية / الانضباط
١٠	الاقتصاديات (Economics)	تلبية الاحتياجات (الإكتفاء) تبادل المنتجات الاستهلاك	التجديد المحافظة



تسلسل	(أ) العوامل طويلة المدى	(ب) وصف العوامل طويلة المدى	(ج) القضايا الهامة المرتبطة بها
١١	التكنولوجيا (فن الصنعة) (Technology)	تصنيع الموارد الطبيعية التقنيات ومصادر القوي	المواءمة الإبداع
١٢	العلم (Scince)	نطـاق لمعرفة في كل من الحقلين الإنساني والطبيعي	العلوم الإنسانية العلوم الطبيعية
١٣	الصحة (Health)	الحالــة البدنـــية والعاطفية والنفســية الجيدة مشتملة علي وظائف المعيشة	بنية الجسم الذكاء
١٤	التعليم (Education)	العملــية الإجتماعــية في الــتعلم المباشــر الرسمي وشبه الرسمي	التخصيص التعميم

وبالنظر فى جدول(١) السابق بأجزائه الأربعة نجد أن هناك تشكيل منظم لأربعــة مجموعات من العوامل الثقافية طويلة المدى كما سماها مولمان وهى تكون فى مجموعها أربعة عشر عاملا:

المجموعة الأولى:

وتتضمن الشعب والمكان والزمان (٣ عوامل) وقد احتلت العمود (أ) من الجــدول (١) الذى يتضمن مكونات النموذج النظرى ولكى ندرس نظاماً تربوياً معيــناً، يجب أن نصف المنطقة أو البيئة الإجتماعية والطبيعية التى نشأ فيها هــذا النظام، وهنا تفيد العوامل طويلة المدى بعد تصنيفها فى هذه الجزئية من النموذج أى فى عملية الوصف. وعندما ننتقل إلى العمود (ب) من الجدول نجد وصــفاً لهذه العوامل أو عناصرها الفرعية أى لكل عامل من هذه العوامل التى حــددت فــى العمــود (أ) وهى الشعب والمكان والزمان، فعنصر الشعب مثلا يتضــمن الأصول العرقية وعدد ونوع السكان والفئات العمرية لهم، وهذا يفيد الباحــث فــى عملية الوصف ثم فى التحليل والتفسير، وعند النظر فى العمود



(ج) نجـد أن مولمـان قد حدد القضايا الرئيسية فى استخدام الأسلوب العلمى (المنظم) فى تحليل النظام حيث يبرز الكم والكيف فى توضيح عامل واحد طويل المدى فى هذه المجموعة وهو الشعب أى أعداد السكان وفئاتهم العمرية (كم) وأعمـارهم وتخصصاتهم ومؤهلاتهم (كيف). وهنا تتضح ضرورة الربط بين هـذا العامل (مثلا) وباقى العوامل طويلة المدى فى النموذج النظرى، حيث أن عملية التحليل لا يمكن أن تتم دون اعتبار باقى العوامل مجتمعة.

المجموعة الثانية:

وتتضـمن اللغـة والفـن والفلسفة والدين (٤ عوامل) أما فرعيات هذه العوامـل فهـى الرموز ونظم الاتصال المكتوب واتصال الفكر، ثم علم الجمال والبحـث فـى الجمال واللعب، ثم خيارات القيم والسعى وراء الحكمة والحياة الجـيدة، ثـم علاقـة الانسان بالكون ونظم الاعتقاد، ويحدد مولمان فى هذه المجموعة أربعة قضايا هامة يجب وضعها فى الاعتبار عند الإنتهاء من عملية وصـف العوامل طويلة المدى وهذه هى الاتصال والتخيل- الانتفاع (الاستفادة مـن) تفسـير الظواهر الأخرى- الخبرة والتجربة المثيرة والسلام- الأخلاق والإيمـان. وهنا أيضاً لابد من دراسة هذه العوامل، حتى تتم خطوة أخرى فى عملـية تحلـيل النظام (وصف ثم تفسير وتحليل). وهذا ما دعى مولمان إلى القـول بضـرورة تعـاون المتخصصين مع باحث التربية المقارنة فى دراسة وتحليل النظام التربوى.

المجموعة الثالثة:

وهذه تتضمن التركيب الاجتماعى ونظام الحكم والإقتصاديات (٣ عوامل) أما فرعيات العوامل طويلة المدى فهى: الأسرة، صلات النسب، الجنس، آداب المعاملـة، الطـبقات الإجتماعـية، ثم ضوابط العلاقات الإنسانية والتنظيمات الحكومـية وعملياتها، ثم الاكتفاء الذاتى وتبادل المنتجات والاستهلاك. ويحدد



مولمـــان فـــى هـــذه المجموعة ثلاث قضايا هامة مرتبطة بهذه العوامل وهى: الصفوة والجماهير- الحرية والانضباط- التجديد والمحافظة.

المجموعة الرابعة:

وهـــذه تتضـــمن فـــى الصـــنعة (التكنولوجيا) والعلم والصحة والتعليم (٤ عوامـــل). أمـــا فرعيات هذه العوامل طويلة المدى (وصفها) فهي: تصنيع المـــوارد الطبيعـــية التقنـــياتً ومصادر القوى ، ثم نطاق المعرفة فى كل من الحقليـــن الانســـانى والطبـــيعى، ثم الحالة البدنية والعاطفية والنفسية الجيدة مشـــتملة علـــى وظـــائف المعيشة، ثم العملية الإجتماعية فى التعليم المباشر الرســـمى مـــنه وشبه الرسمى. كما يحدد مولمان أربعة قضايا هامة فى هذه المجموعـــة تمـــثل أيضـــا زاويـــة التحليل وهى: المواءمة- الإبداع- العلوم الإنسانية والطبيعية- بنية الجسم والذكاء- التخصيص والتعميم.

وهكـــذا يبين النموذج النظرى لمولمان، الأسس التى اقترحها أو حددها لدراســـة أى نظـــام تعليمى وهى تتيح أكثر من مجرد وصف النظام، بل تمكن أيضا باحث التربية المقارنة من تحليله. ويقول جونز ،(Jones) فى تعليقه على نموذج مولمان النظرى أن هذه الطريقة فى تحليل النظام التعليمى تمكن الباحث مـــن الوقوف على طبيعة التربية فى ثقافات متنوعة[1]. وللوقوف على التربية بأبعادهـــا المتعددة فى مختلف الثقافات، يوضح مولمان فكرته فى تحليل النظام التعلـــيمى بقوله: إن أى أمة من الأمم يمكن لها أن تعمل على تحسين نظامها التربوى ويمكن تحليل هذا النظام وفق الثلاثة مكونات الرئيسية التالية:

١- التوجيه : (Orientation) ويتضمن الفلسفة والقانون والتمويل.

٢- التنظـــيم :(Organization) ويتضـــمن ذلـــك البناء العام للنظام التعليمى (الهيكل التعليمى)، مرحلة ما قبل المدرسة، المدرسة الابتدائية والإعدادية والثانوية والتعليم العالى وتعليم الجماهير.

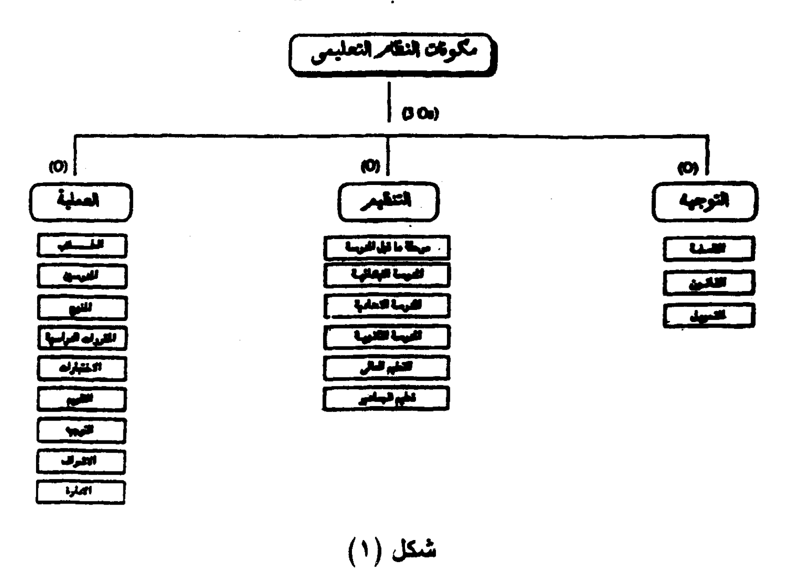
---

[1] Ibid, P. 9

٣- العملية :(Operation) وتتضمن الطلاب والمدرسين والمنهج وطرق التدريس والمقررات الدراسية والاختبار والتقويم والتوجيه والإشراف والإدارة[1].

والباحث(*) يضع الشكل التخطيطى لهذه المكونات على النحو التالى (شكل ١). وذلك بناءاً على فكرته وفهمه لهذا النظام.

مكونات النظام التعليمى



شكل (١)

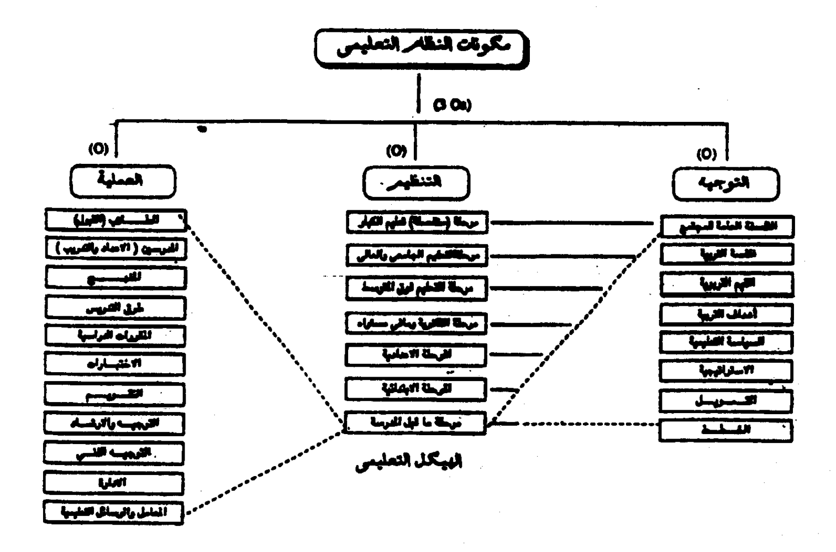
أيضا ومن وجهة نظر الباحث، يمكن تعديل شكل (١) السابق الذى ينتقل فيه مولمان إلى الخطوة الثانية وهى تحليل مكونات النظام التعليمى ذاته أى بعد الانتهاء من الخطوة الأولى وكانت تحديد العوامل طويلة المدى التى تشكل الإطار الثقافى العام للمجتمع.

---

[1] Ibid, P. 82

(*) د. عبد الجواد بكر

كما يدخل الباحث(*) التعديل فى شكل (١) كى يكون بالصورة التالية (شكل ٢) :



(شكل ٢)

حيـــث تكون العوامل طويلة المدى فى النموذج النظرى ، المكون الأول (التوجـــيه) فـــى عملـــية تحليل ودراسة النظام التعليمى وهذه لابد من ربطها بالفلســـفة العامة للمجتمع مصدر اشتقاق الأهداف التربوية وبأهداف السياسة التعليمية وتنفيذها حسب احتياجات وخطط المجتمع فى إعداد أفراده وتدريبهم وتربيـــتهم. وقـــبل أن ينتقل الباحث إلى سرد بعض عيوب مولمان فى دراسة النظام التربوى وفق النموذج النظرى فإنه يود أن يلخص لأهم خطوات طريقة مولمان فى الخطوات التالية:

الأولـــى: تحديـــد أهـــم العوامل طويلة المدى التى يجب أن يكون اشتقاقها فى نموذجـــه الـــنظرى وفـــق الفلســـفة العامة للمجتمع، وهى تتضمن عددا من

* د. عبد الجواد بكر

المشـــكلات الفلسفية الرئيسية. والأمر هنا يتطلب دراسة لنظريات التربية فى المجـــتمعات محل الدراسة، ولابد من الرجوع إلى عدد من العلوم الأخرى مثل الفلســـفة والاجـــتماع والـــتاريخ والسياسة والاقتصاد وغيرها التى تساعد فى تحديد العوامل طويلة المدى.

الثانـــية: على الباحث أن يصف بدقة العوامل الفرعية أو فرعيات هذه العوامل طويلة المدى حتى يمكن تبين علاقتها بالنظام التعليمى.

الثالـــثة: لما كان مولمان يميل إلى التحليل الكمى والكيفى معا فمعنى ذلك أنه لابد من تحديد أهم العناصر التى ترتبط بنوعى التحليل السابقين.

الرابعة: استخدام المكونات الرئيسية الثلاثة للنظام التعليمى (التوجيه والتنظيم والعمليات (3 Os) فى الخطوة النهائية من الدراسة.-

وهـــنا وكمـــا أشـــرنا من قبل فإن الربط بين أسلوب تحليل النظم وبين نمـــوذج أرثر موهلمان في عملية تحليل النظام التعليمي يمكن أن ييسر عملية البحـــث باســـتخدام المـــنهج المقارن في بعض الحالات التي يمكن أن تخضع للدراسة في التربية المقارنة ، ويمكن توضيح ذلك كما يلي :

إذا كـــان مصطلح نظام (System) يعنى النسق، فإن النسق هو التنظيم يـــنطوى علـــى أجزاء مترابطة تتميز بالإعتماد المتبادل وتشكل وحدة واحدة، والنســـق نمـــوذج تصورى يستخدم لتيسير فحص الظواهر المعقدة وتحليلها، وعلى الرغم من أن النسق يمثل تجريداً من نسق أكبر منه إلا أنه يعالج كما لو لـــم يكن جزءاً من كل" [1] وأسلوب تحليل النظم يمثل طريقة من طرق فحص الـــنظام فحصاً كليا، ليرى الباحث ما فيه من عوامل مؤثرة وعلاقات متشابكة، يجب وضعها جميعاً فى الاعتبار. فعلى الباحث أن يحدد العوامل التى تؤثر من خـــارج النظام ثم يتناول النظام من واقع مصادره ومدخلاته، ومن حيث أهدافه

[1] محمد عاطف غيث : قاموس علم الإجتماع – الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة – ١٩٧٩ ، ص ٤٨



ومخــرجاته، ومــا بيــنهما من علاقات ويترتب على هذا التحليل تغييرات فى المخرجات فى اتجاه أهداف الــنظام [1].

والواقع أن تطبيق هذا الأسلوب - أسلوب تحليل النظم على النظام التعليمى - يفــيد فى توضيح مكونات النظام وطبيعة ونوعية التفاعل الحادث داخله ' كما يكشف لنا عن جوانب الجودة أو القصور فيه كما يوفر لنا البيانات التى تؤخذ كمؤشــرات لتوجــيه الجهد التربوى من أجل تحسين عمليات النظام [2] ويمكن القــول بــأن تحديد أجزاء أو مكونات النظام التعليمى ونوع العلاقات السائدة بينهما والتفاعلات الحادثة وعلاقة كل ذلك بالبيئة الخارجية للنظام يمثل محور هذا الأسلوب. بيد أن أسلوب تحليل النظم وتطبيقه على النظام التعليمى يواجهه بعــض الصعوبات التى يدور معظمها حول طبيعة العامل البشرى كعامل متغير باســتمرار، كما يضاف إلى ذلك صعوبة الاتفاق على تحقيق الأهداف التعليمية بصورة إجرائية [3] ولما كان أسلوب تحليل النظم، له آلياته فى التطبيق بمعنى أن هناك عناصر رئيسية يجب تحديدها عند تحليل النظام التعليمى، وهى:

١ـ المدخلات : (Inputs)

وهى عوامل التأثير التى تستثير حركة النظام وتدفعه إلى السلوك وتنتقل بــه مــن مستوى معين للسلوك إلى مستوى أخر، وفى مجال مدخلات النظام التعلــيمى يظهــر بوضــوح تأثــير ثلاثة منظومات وهى: المنظومة الثقافية ومنظومة النظام التعليمى نفسه والمنظومة الاقتصادية [4].

---

[1] ضياء الدين زاهر : التربية كنظام – المدخل إلى العلوم التربوية – عالم الكتب – القاهرة – ١٩٨٢ ، ص ص ٤٦ – ٤٧

[2] كوثر كوجاك : مقدمة فى علم التعليم – عالم الكتب – القاهرة – ١٩٧٧ ، ص ٥٣

[3] محمد منير مرسى : الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها – عالم الكتب – القاهرة – ١٩٨٩ ، ص ٢٩٣.

[4] على السلمى : تحليل النظم السلوكية – مكتبة غريب – القاهرة – د.ت ، ص ٣١.

وانظر :

- سامية الأنصارى : استخدام منهج تحليل النظم فى وضع برنامج للتربية العلمية لطالبات القسم العلمى بمعهد التربية للمعلمات بالكويت – دكتوراه غير منشورة – كلية التربية–عين شمس– ١٩٨٥ ، ص ٨٣.



٢ـ الأنشطة : (Process)

ويقصد بها أداء العمليات. وهى جهد هادف يتم بواسطته تغير المدخلات مـــن طبيعـــتها الأولـــى وتحويلها إلى شكل يتناسب وأهداف النظام. وممارسة الأنشـــطة هـــذه يطلـــق عليها التحويل (Transformation) إذ يتم بواسطتها تحويـــل المدخلات إلى مخرجات. ومثال ذلك ما تقوم به القوى البشرية العاملة فـــى الـــنظام التعلـــيمى من تحويل مدخلاته الأساسية (التلاميذ) إلى مخرجات تتمشى مع أهدافه، ويتم ذلك عن طريق تنفيذ سياسة القبول وتصنيف الطلاب وفـــق قدراتهم واستعداداتهم وتوجيههم إلى نوع الدراسة الملائمة وغيرها من العمليات.

٣ـ المخرجات : (Outputs)

وهذه تدل على ما يفرزه النظام فى مجتمعه وبيئته والمخرجات تتمثل فى سلسلة النتائج والانجازات التى حققتها الأنشطة أو أداء العمليات[1].

٤ـ التغذية الراجعة : (Feed Back)

وهـــى العملـــية التى يتم فيها متابعة تحقيق وتنفيذ أهداف النظام وأداء العملـــيات وتوفـــير التناسق والتناغم مع كافة مكونات النظام بما يتيح دائما الوصول إلى النتائج المخطط لتحقيقها وتجنب أخطاء التنفيذ[2].

وبالـــنظر فى أسلوب تحليل النظم واستخدامه فى تحليل النظام التعليمى يمكـــن أن نجد بعض نقاط الاتفاق مع النموذج النظرى لمولمان ومع مكونات النظام التعليمى التى وضعها كى تتم عملية دراسة وتحليل هذا النظام (التوجيه والتنظـــيم والعملـــيات) من حيث أن توجيه النظام التعليمى يتضمن حسب أراء مولمـــان ونموذجـــه العوامـــل طويلة المدى التى تؤثر من منطلق المنظومة الثقافية التى تكونها- فى تشكيل وتسيير هذا النظام وفق الأهداف التى يحددها

---

[1] المرجع السابق ص ٣١

[2] كوثر كوجاك : مرجع سابق ص ٥٧.

المجتمع ووفق السياسة التعليمية التى تمثل المحتوى الخام لهذه الأهداف، حيث تقوم العمليات بتنفيذ هذه الأهداف متعاونة فى ذلك مع الهيكل التنظيمى بأفراده وأدواته وإمكانياته. وهذه العناصر الثلاث الرئيسية فى مكونات النظام التعليمى، كما حددها مولمان تتفق مع أسلوب تحليل النظام التعليمى من حيث مدخلات النظام التعليمى ونشاطاته ومخرجاته، ولكن يزيد على ذلك أسلوب تحليل النظم بعملية التغذية الراجعة التى يتم فيها المتابعة وإعادة النظر والتصحيح والترشيد.

والدراسة التي قدمها المؤلف قد يكون لها أهميتها في بيان الرؤية التربوية المقارنة في نقد نموذج آرثر موهلمان من حيث استخدامه في دراسة النظام التربوى فى قطر من الأقطار وتطبيق ذلك فى دراسات التربية المقارنة أى من حيث دراسة المختلفات والمتشابهات فى عدة نظم تعليمية.

كما تتمثل نتائج الدراسة أيضا فى إمكانية دراسة النظام التعليمى عن طريق المزاوجة بين نموذج آرثر مولمان النظرى ومكونات النظام التى حددها (التوجيه- التنظيم- العملية) وبين أسلوب تحليل النظم- واستخدامه فى تحليل النظام التعليمي كما أوصت الدراسة بعمل دراسة نقدية لنموذج مولمان وإطار التفسير التاريخى والتراث الثقافى فى ضوء ما قدمه كل من هانز ومالينسون ثم بيريداى وهولمز من مناهج للبحث فى التربية المقارنة مع مراعاة تغير العامل الثقافى الواحد الذى يدرس تأثيره على النظام التعليمى أثناء فترة دراسة تأثيره.

الفصل الثالث

منهج البحث المقارن واستخدام الخرائط

١ – الدراسات المقارنة ورسم الخرائط.

٢ – صعوبات رسم الخرائط.

٣ – العرض والتمثيل والمقارنة الكارتوجرافية.

٤ – رسم الخرائط في العلوم الإنسانية والإجتماعية.

٥ – رسم الخرائط في التربية المقارنة.

٦ – أنواع الخرائط.

٧ – استخدام الخرائط في المقارنة.

٨ – الأسس المنهجية لرسم الخرائط في التربية المقارنة.



الفصل الثالث

منهج البحث المقارن
واستخدام الخرائط (الكارتوجرافي)

تقديم:-

تمثل طريقة عرض المعطيات الثقافية والتربوية باستخدام رسم الخرائط (كارتوجرافى)[1] Cartography ، مدخلا مهماً يمكن توظيفه فى طرق البحث فـــى التربية المقارنة، فعن طريق الرسوم البيانية والخطية والجداول والخرائط يمكـــن توصـــيل المعلومات المكانية ودراسة عبقرية المكان، التي لا يمكن أن تنقل تماماً بواسطة وسائل لفظية أو عددية[2].

وعادة ما يقال فى علم الجغرافيا أن تعقد الحَيَاة فى هذا العصر وازدياد عدد السكان وضغطهم المتزايد على الموارد المتاحة قد أدى إلى ضرورة القيام بدراسات تفصيلية تتعلق باستخدام الأرض وتوزيع السكان والموارد والعمران ، لكى تهدى وصانعى القرار إلي أحسن الحلول فى استغلال الموارد وتنميتها، والواقـــع أن التحلـــيل العلمى لأية مشكلة ، يتطلب أولا تحديدا وتصويرا دقيقا لأبعادهـــا مـــن أجل التشخيص الدقيق لها ، ثم تقديم الحلول المناسبة وخرائط الـــتوزيعات مـــن هـــذه الزاوية تقدم صوراً مرئية حقيقية لمشكلات إنسانية وإجتماعـــية واقتصادية، فاذا درسنا بعناية كل أنماط التوزيع التي تظهرها هذه

---

[1] منير البعلبكى: المورد ، قاموس (إنجليزى عربي) الطبعة الثالثة والثلاثون- دار العلم للملايين- بيروت- ١٩٩٩م، ص ١٥٥.. وانظر أيضاً:
- Doniach, NS (eds,) The Oxford English - Arabic Dictionary of Current Usage (Oxford: Oxford University . press, 1981) p 190
- Cambridge International Dictionary of English, Low Price Edition (Cambridge : Press Syndicate of the University of Cambridge, 1969, p 200

[2] أشرف إبراهيم حمودة : " تصميم الخرائط الزراعية لمحافظة الغربية ، دراسة في خرائط التوزيع الكمي – رسالة ماجستير غير منشورة- كلية الآداب- فرع بنها- جامعة الزقازيق، ١٩٩٥، ص ٨.



الخـــرائط وتعرفـــنا على ما بينها من علاقات، فلا شك أن هذه الدراسة سوف تقودنا مباشرة إلى مرحلة التحليل العلمى فى بحث المشكلات المعاصرة [1].

وهذا القول عن خرائط التوزيعات يبين أهمية الدراسات والعلوم البينية (inter-disciplinary) فـــى مجـــال التربـــية المقارنة واستخدام رسم الخرائط (كارتوجـــرافى) فـــى دراســـاتها. ويعتمد تشخيص المشكلات ودراسة الحالات الانسانية والتربوية على المعايير والأطر والعوامل الثقافية والإجتماعية، وإذا كانت الثقافة فى صورها المتعددة تشكل المادة الأساسية لعمل الأنثروبولوجيين ، فهـــى فى صورة القوى الثقافية المؤثرة فى النظم التربوية، تمثل أداة مهمة للباحـــث فى التربية المقارنة، ورسم الخرائط هنا يوفر للباحث أداة عملية فى عرض المعطيات والمعلومات وبالتالى فهم الثقافات المميزة لإقليم أو منطقة أو قطر من أقطار العالم " فالمناطق الإقليمية أو النطاقات الإقليمية للشعوب تتميز بدرجة ثقافية معينة قد تكون أعلى فى منطقة عنها فى أخرى، وكما أن الدولة تـــتطور تاريخيا إلى كيان يرتبط فيه السكان بنظام (أيديولوجى) مشترك، كذلك النطاق الثقافى، فإنه مكون من شعوب تشترك فى تراث الماضى" [2].

وتعتـــبر هـــذه القضية مدخلا مهماً عند تحليل النظام التعليمى وكذا عند رســـم خريطة ثقافية تعبر عنه، حيث أن "جوهر الثقافة- أى ثقافة- ليس من السهل إدراكه، لهذا كانت الحدود بين ثقافة وأخرى حدود غير فاصلة تماماً"[3].

ويحتاج الباحث فى التربية المقارنة - كعلم من العلوم الإجتماعية - إلى مدخل العوامل الثقافية، الذى يرتبط بتحديد ملامح وسمات الشخصية القومية من أجل عملـــية التحليل التربوى المقارن التى يقوم بها، كما أن عدم التحديد والتداخل بيـــن عناصر الثقافة فى مجتمع ما، تخلق عمليات تأثير- تأثر، لابد من أخذها

---

[1] محمد محمد سطيحة : خرائط التوزيعات الجغرافية، دراسة طرق التمثيل الكارتوجرافى - دارالفكرالعربى- القاهرة -١٩٧٢، ص ١٧

[2] محمد عبد الرحمن الشرنوبى: البحث الجغرافى - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٨ ، ص ٩٩.

[3] المرجع السابق، ص ٩٩ .

فـــى الاعتـــبار عند تفسير ظاهرة من الظاهرات التربوية، خاصة عند دراسة ديناميــيات الـــتحول الـــثقافى والـــتفاعل الثقافى فى مجتمعات عالم اليوم التى أصبحت ثقافاتها متميزة بالتعددية والتغلغلية والتبادلية والتعاونية حسب درجة تقدمها الحضارى[1].

ويعمـــل أســـلوب رسم الخرائط (كارتوجرافى) الثقافية للمجتمع، مع ما توفـــره طـــرق وأســـاليب المنهج المقارن من معطيات فى تكوين رؤية جيدة للباحـــث عند دراسته للنظم التعليمية المختلفة أو دراسته لمشكلاتها وحالاتها وظاهـــراتها. حيـــث تمكن الخرائط من ترتيب المعلومات حسب طرق إعدادها، ممـــا يســـاعد فـــى عمليات الوصف والتفسير والتحليل والمناظرة والمقارنة وبالـــتالى استخلاص النتائج وفهم الخصائص وتحديد الدلالات، وكل هذا يكون مدخـــلا يخـــدم الدراســـة فى التربية المقارنة وفى ذلك وجهة نظر وهى: أن الجغـــرافى لا يـــدرس الشعوب أو العادات والثقافات أو المدن والحضارات أو أنماط السكن واستغلال الأرض لذاتها، بل ينظر إليها على أنها أجزاء من (كل) ذات علاقـــات متـــبادلة توضح صفة أو (شخصية المكان) فالمكان هو الشىء الـــذى يتطلع إليه الجغرافى ليفهمه سواء كان منطقة أو نطاق أو إقليم وهو ما يـــتطلع إلـــيه باحـــث التربية المقارنة أيضاً، ولكن من زاوية أنه مدخل ثقافى رئيســـى فـــى دراسته وتحليله وفهمه للمنطقة التى يقع فيها نظام تعليمى أو مشـــكلة مـــن مشـــكلاته أو حالـــة يدرســـها وقد قام كل من هانز[2] (Hans)

---

1 M. Leibman & R. Paulston, Social Cartography : a new methodology for comparative studies, Compare, a journal of comparative education, Vol. 24, No. 3, 1993, pp 233 - 245

- وانظر:

- عبد الجواد بكر: التربية المقارنة..... علم ومنهجية بحث- ورقة عمل إلي الندوة العلمية الأولى - كلية التربية فرع كفر الشيخ - جامعة طنطا ١٣ مايو ١٩٩٨، ص ص ٦-٨.

2 Hans, N, Comparative Education A Study of Educational Factors and Traditions (London : Routledge and Kegan Paul Limited, reprinted 1982) 334 pp

ومالينسون[1](Mallinson) وبروك[2] (Brock) وماك بارتلاند[3](Mc Partland) بدراســـة العوامل الجغرافية سواء كمدخل للتحليل المقارن أو لدراسة تأثيراتها فى ظاهرة بعينها أو فى رسم الخرائط المدرسية.

كما قام بيريداى[4](Bereday)بتقديم نموذج دراسات المنطقة(area studies) فـــى التربـــية المقارنة، والدراسة الحالية تستفيد من هذا النموذج فى توضيح أسلوب رسم الخرائط الثقافية لتحليل النظام التعليمى.

وإذا كـــان الـــتعرف على المنطقة أو على شخصيات الأقاليم أو المناطق (regional personality)، أعلى مراحل الفكر الجغرافى[5]فإن مدخل الشخصية القومية (national character) ، الذى يرتبط بالخصائص المكانية يعتبر مدخلا مهمـــا فى دراسات التربية المقارنة، وهكذا فالعلاقة بين الشخصية القومية فى التربـــية المقارنـــة وشخصـــية الإقليم فى الجغرافيا، علاقة عضوية، حيث أن الشخصـــية الإقليمـــية شـــىء أكبر من مجرد المحصلة الرياضية، لخصائص وتوزيعـــات الاقلـــيم، أى شىء أكبر من مجرد جسم الإقليم وحسب، فهى إنما تتســـاءل أساساً عما يعطى منطقة تفردها وتميزها بين سائر المناطق، محاولة أن تـــنفذ إلـــى (روح المكان) لتستشف (عبقريته الذاتية) التى تحدد شخصيته الكامنة "[6] وهو ما يعرف كاصطلاح عام " عبقرية المكان" [7].

---

[1] Mallinson, V. An Introduction to the Study of Comparative Education, 4th ed., (London: Heinemann, 1987), pp 292

[2] C. Brock, Comparative Education and the Geographical Factor, in : K.Watson & R. Wilson (eds.,) Contemporary ,Issues in comparative Education, (London : Croom Helm 1985), pp 148- 174

[3] M.F. Mcpartland, The Emergence of an Educational system : a geographical perspective, Compare, vol.9, No 2, 1979, pp-119 -131.

[4] A.R. Trethewey, Introducing Comparative Education, (Hong Kong & Australia : Pergamon press 1979), pp. 70 – 77.

[5] جمال حمدان: شخصية مصر. دراسة عبقرية المكان- الجزء الأول- دار الهلال- القاهره د. ت، ص ١١.

[6] المرجع السابق، ص ١١.

[7] المرجع السابق، ص ١٣

ولا تقتصــر دراسة الشخصية الاقليمية على الزمن الحاضر " وإنما هى تترامى بعيداً عبر الماضى وخلال التاريخ، لأنه بالدور التاريخى يمكن التعرف علـــى الفاعلـــية الإيجابية للإقليم وعلى التعبير الحى عن الشخصية الإقليمية، فالبيئة قد تكون فى بعض الأحيان خرساء ولكنها تنطق من خلال الإنسان(١).

فعندما قدم هانز (Hans) عوامل تكوين الأمة النموذجية حددها فى ثلاثة مجموعات رئيسية هى العوامل الطبيعية والعوامل الدينية ، والعوامل اللادينية اعتـــبرها مفسرات تاريخية لتوجيه النظم التعليمية، كما اعتبرها قوى مساعدة فى تحديد مشكلات هذه النظم (٢).

وترتبط هذه العوامل بشخصية الإقليم التى نتحدث عنها والتى ترتبط هى بدورهـــا بالعوامل الثقافية طويلة المدى(long-rang factors)التى استخدمها مولمان(٣) (Moehlman) فى طريقته لتحليل ودراسة النظام التعليمى.

ومـــن هنا يكون تمثيل العوامل الثقافية بمكوناتها المتعددة خرائطياً، من الأسس التى يمكن أن تقوم عليها عملية توصيف المعطيات الثقافية فى إطارها المجـــتمعى وعن طريق رسم الخرائط (كارتوجرافى) يمكن تصميم خرائط تبين العوامل الثقافية السائدة فى عالم اليوم (العولمة، الحداثة، ما بعد الحداثة)، كما يمكن تصميم جداول و رسوم وخرائط للمكونات الفرعية لنظم التعليم سواء فى صورة مراحل: خرائط وصفية. خرائط علاقات (تفسيرية) أو خرائط للمناظرة، أو فى صورة خرائط مدرسية (تربوية) يمكن استخدامها فى التخطيط التربوى، أو خرائط حصر للإتجاهات والخبرات الدولية فى مجالات التربية المتعددة.

وعـــندها ننـــتقل إلـــى عرض الدراسات السابقة فى مجال رسم الخرائط الاجتماعية (كارتوجرافى إجتماعى) التى عرفها مجال طرق البحث فى التربية

---

[1] المرجع السابق، ص ١٣

[2] N. Hans, op. cit., p 16

[3] Phillip E. Jones, Comparative Education, purpose and method, St. Lucia, Queensland : University of Queensland Press,1973, pp 74 - 79



المقارنة، فإن الباحث يود أن يعرض هذه الدراسات بشكل تفصيلى، نظرا لقلة الدراسـات العربـية فى هذا المجال وباعتبارها مدخلا نظرياً للدراسة الحالية أيضاً.

الدراسات المقارنة التي استخدمت فيها الخرائط الثقافية والتعليمية

١- رسم الخرائط الإجتماعية: طريقة بحث جديدة فى الدراسات المقارنة [1] [2]

Social Cartography : A new methodology for comparative studies

قدم كل من ليبمان وباولستون (Leibman & Paulston) مشروع رسم الخـرائط الاجتماعـية (Social Cartography) كطـريقة جديـدة للبحث فى التربـية المقارنـة، وتقـوم هـذه الطـريقة علي استخدام الوقائع المصغرة (mini narrativisation) لوصف ما وراء الأحداث (meta narrative) عن طريق وضعها فى خريطة توفر إمكانيات تصويرية للقضايا والوقائع المطروحة بشكل يمكن من استخدامها فى الدراسة المقارنة.

وقـد ذكـر الباحثان أن رسم الخرائط الاجتماعية يساهم فى بيان تكامل وتنوع الثقافات عن طريق الرسوم والأشكال والخطوط والرموز التى تعبر عن ذلك، كما يعطى النموذج أو الخريطة المرسومة للنص (text) الحق للباحث فى تصـميم خـريطة إدراكية(perceptual)أو معرفية(cognitive)تصور الوسط الاجتماعى(social milieu).

كمـا يذكـر الباحـثان أن فكـرة رسم الخرائط الاجتماعية قد جات من ملاحظات (Rust). حول كيفية رسم مثل هذه الخرائط لوصف ما وراء الأحداث والظاهرات ، والتى تتيح فتح المكونات الثقافية والحضارية للعالم، أمام الأفراد

(1 M. Leibrman & R.G. Paulston, "Social Cartography : A new methodology for Comparative studies, Compare Vol. 24, No. 3, 1994, pp 233 - 245

(2 Ibid, p. 237

والمجتمعات،، وهذا مما يساعد فى التزود بوسائل جديدة للتحليل يمكن أن توضح (articulate) جوانب المختلفات فى ثقافات وحضارات دول العالم ومناطقه الجيوسياسية (geopolitical)، كما يحفز على التفكير الناقد (critical thinking) ويساعد على تنمية منهجية جديدة فى دراسات التربية المقارنة، كما تساعد عملية رسم الخرائط الإجتماعية فى تزويد الباحث بنموذج معيارى يمكنه من وضع نموذج يمثل شكل المجتمع وقواه الثقافية بطريقة الخرائط التى تبين منظور العلاقات الثقافية فى وضعها الإجتماعى.

(٢) رسم خرائط ثقافة مرئية لتحديث التربية المقارنة[1]
Mapping Visual Culture in Comparative Education Discourse .....

وتنتظم هذه الدراسة فى ثلاثة أقسام محورية، قدم فيها باولستون (Paulston) لكيفية تمثيل موضوعات التربية المقارنة عن طريق رسم الخرائط الاجتماعية، ويمكن تناولها على النحو التالى:

- يدور القسم الأول منها حول الحداثة (Modernity) ويرى لها ثلاثة جوانب يمكن تمثيلها فى شكل خرائط توضح خصوصية كل جانب وهى: العقلانية الفنية (Technical Rationalist) والعقلانية النقدية(Critical Rationalist) والاستدلالية التفسيرية (Hermeneutical Constructivist).
- أما القسم الثانى من الدراسة فيقدم باولستون فيه ، رؤيته لمشروع رسم الخرائط الإجتماعية كطريقة بحث فى التربية المقارنة ويعرض بعض الخرائط والجداول والأشكال التى صممها والتى تيسر عرض موضوعات وقضايا التربية المقارنة للباحث.. ويؤكد باولستون فى القسم الثالث على تطبيقات رسم الخرائط وتمثيل العوامل الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم وإن كان لم يشر إلى طرق وأساليب البحث الأخرى فى التربية المقارنة أو كيفية

(1 R. G. Paulston "Mapping Visual Culture in comparative Education Discorse. Compare, Vol. 27, No. 2 ،June 1997, pp , 117 - 152



تصـــميم الخـــريطة وفقـــا لطريقة رسم الخرائط (كارتوجرافى)، وقد قامت الدراســـة الحالية بالربط بين دراسة باولستون فى أقسامها الثلاثة السابق ذكـــرها وبيـــن دراسة أخرى للباحث نفسه بعنوان: "الخطاب الخرائطى فى نصـــوص التربية المقارنة (Mapping Discourse in Comparative Education Texts)[1]

وهى- أى الدراسة الأخرى- كانت المحاولة الأولى نحو لفت الانتباه إلى طـــريقة رســـم الخـــرائط الاجتماعـــية واستخدامها فى الدراسة المقارنة، وقد استخدم فيها باولستون فنيات تحليل النص من أجل تصوير الظاهرة فى سياقها الثقافى والتاريخى، كما قدم باولستون نماذج من عملية تغير تمثيل المعرفة من خلال عدة عقود من التقليدية (Orthodoxy) إلى الإبتداع (Heterdoxy) إلى التلقائـــية المنطقية (Emergent Heterogenity) كما انتقل بعدها إلى عملية تمثـــيل المعـــرفة فى المجتمعات الذكية اليوم، ومن الخرائط التى قدمها جدول عـــنوانه" تغـــير تمثـــيل المعـــرفة فـــى كتابات التربية المقارنة والدولية من الخمسينات وحتى التسعينات " ويوضح ذلك شكل (٧)

Changing representations of knowledge in Comparative and . international education texts, 1950s - 1990s

وجدولاً آخر بعنوان: " دليل تسمية جوانب المعرفة فى نصوص التربية المقارنة والدولية " يمثله شكل (١)

A heuristic taxonomy of-knowledge perspectives in Comparative, and international education texts

واســـتقراء دراسات باولستون السابقة يبين أنه لم يحدد كيفية استخدام الخـــرائط الـــتى عرضها ولم يوضح أسساً لهذا الاستخدام وإنما كانت دراسته تشير إلى أهمية رسم الخرائط الاجتماعية وقيمتها فى الدراسة المقارنة كما أنه لـــم يربط بينها وبين نماذج وأساليب التحليل المقارن التى تشير إليها الدراسة

(1) R G. Paulston, " Mapping Visual Culture in comparative Education Texts Compare, Vol. 23,No 2,1993,pp. 104 - 114

الحالية كما أنه عندما عرض خريطة تمثيل جوانب المعرفة فى التربية المقارنة والدولية ولم يحدد علاقات النظريات والمفهومات والنماذج التى تتضمنها بالدراسة المقارنة، فقد وضع فى الخرائط التى رسمها نظريات الوظيفية (Functionalism) والتحديث (Modernization) ورأس المال البشرى (Human Capital) والماركسية (Marxism) والصراع (Conflict) والتبعية أو الإعتمادية (Dependency) والإنسانية (Humanism).

ولكنه لم يحدد علاقة كل منها بدراسات التربية المقارنة وباعتبار هذه النظريات وغيرها مداخل مجتمعية وثقافية يستخدمها الباحث فى تحليله وفهمه لنظام التعليم وكينونته والكيفية التى تكون بها أو لدراسة الظاهرات والمشكلات التربوية فى مجتمعها أو مقارنتها فى عدة دول أو مجتمعات بحسب النظريات والمفهومات والنماذج التى تتبناها، وفى جانب وصف العلاقة بين المعطيات والمعلومات الثقافية والمجتمعية فى علاقتها بالتربية المقارنة كأساس منهجى فى هذه الدراسة حيث لم تتعرض لها الدراسات السابقة ، وتقوم الدراسة الحالية ببيان العلاقة بين هذه النظريات والنماذج السابق ذكرها عند باولستون وربطها بدراسات التربية المقارنة فى محاولة لوصف المعطيات الثقافية والتربوية التى يحتاجها الباحث فى رسم خريطة التحليل (الأداة) التى يستخدمها فى التحليل التربوى المقارن.

(٣) ذكريات ونماذج ورسم خرائط: تأثير التغيرات الجيوسياسية فى الدراسات المقارنة فى التربية[1]

Memories, Models and Mapping : the impact of geopolitical changes on comparative studies in education

تناول واطسن (Watson) فى دراسته ثلاث موضوعات مترابطة، هى الذكريات التاريخية والنماذج ورسم الخرائط فى التربية المقارنة، واعتبر ذلك

(1) K. Watson " Memories Models and Mapping : the impact of geopolitical changes on comparative studies in education,"Compare, vol.28, No.1, 1998, pp. 5 - 31

كمــا ترى الدراسة الحالية مدخلا متماسكا لنقد واقع دراسات التربية المقارنة الحالية، ومحاولة أيضا لرسم خطوط منهجية يمكن أن تعتبرها هذه الدراسات ، خاصــة فى ظل المتغيرات الجغرافية- السياسية (Geopolitical)، التى تؤثر بشكل فاعل فى النظام التعليمى وعملياته وتطوره، كما أشار واطسن إلى تطور وازدهار ونمو دراسات التربية المقارنة، طبقا لدراسة التباش وتان (Aitbach & Tan, 1995) كمــا انتقل إلى التغييرات الجيوسياسية فى العالم وتأثيرها فى نظم التعليم، كما تناول ظاهرات ما بعد الحداثة (Postmodernism) والعولمة (Globalisation) وأيضا تأثيرها فى نظم التعليم.

وفى معرض تناول واطسن لطريقة رسم الخرائط الإجتماعية، يؤكد على أنه لم يستخدم مصطلح كارتوجرافى إجتماعى (Social Cartography) ، لأن باولستون قد استخدمه فى التربية المقارنة، ولكن لأن الخرائط يمكن أن توظف فــيها بصــور متعددة . فالخرائط يمكن أن تساعد فى وضع إطار عمل محدد المكــان والزمان- وهذا ما وظفته الدراسة الحالية- والخرائط يمكن أن ترشد الباحث إلى مواقع المجموعات الإقليمية خاصة مع نمو ظاهرة العولمة وتفتت بعــض المجموعــات (Fragmentation) وظهور المجموعات الاقليمية، كما يشــير واطسن إلى أن رسم الخرائط وتصميم مادتها الأولية ليس أمرا يسيراً وإن لم يوضح ذلك.

ويضــيف واطســن أن تصــميم الخــرائط يزيد من قدرتنا على وصف (depicting) العلاقــات بيــن مخــتلف الدول والمجموعات الإقليمية ويمكن الباحــث مــن ربــط هــذه العلاقــات بالبيــئات الإجتماعــية- الاقتصــادية (Socio-economic) وبالــتالى زيــادة مقدرته على تحقيق فهم أفضل لعالم إجتماعى متغير، كما يعود مرة أخرى ليشير إلى إمكانية رسم خرائط يمكن أن تبــنى على قول سادلر المأثور (Sadler's dictum)، الأشياء (القوى) خارج المدرسة (النظام التعليمى)، تؤثر وتشكل ما بداخلها.



كمـــا يعــرض الخـــريطة الشبكية (Matrix Map) التى صممها كل من براى وتوماس (Bray & Thomas,1995) شكل (١٨) بغرض المساعدة فى تحليل النظام التعليمى وتتكون من سبعة مستويات هى:

١- القارات والأقاليم World Regions / Countries
٢- الأقطـــــــــار Countries
٣- الولايات والمقاطعات States / Provinces
٤- الأحياء السكنية Districts
٥- المـــــــدارس Schools
٦- الفصول الدراسية Classrooms
٧- الأفـــــــراد Individuals

ويختتم واطسن دراسته بالقول: بأنه من الممكن وضع خرائط للسياسات التعليمـــية عبر مختلف المجتمعات (زمان- مكان) وربط ذلك بمعايير للتفسير وكـــذا بالسياســـات الموجهـــة فى مجتمع أخر، ويمكن أن يتم ذلك فى مجالات تـــربوية متـــنوعة مـــثل تدريـــس اللغة والتقويم والتعددية الثقافية واتجاهات الخصخصـــة والـــتمدرس الديـــنى والجـــنس (Gender) وغـــيرها وكـــذا فى موضوعات تقليدية أخرى مثل الإصلاح التعليمى وتطوير المناهج وفى التعليم العالى والإدارة التربوية .

صعوبات رسم الخرائط (كارتوجرافى):

إن رسم الخرائط (كارتوجرافى Cartography)، مصطلح يعنى: "علم أو فـــن رســـم الخـــرائط "[1]، أو " رسم الخرائط والأشكال البيانية drawing of maps and charts)"[2] أو "الخرائطـــية"[3]، ومـــن الملاحـــظ أن كلمة (Map)

---

[1] Cambridge International Dictionary of English, op.cit 19 pp 200

[2] A.S. Hornby, Oxford Advanced Learners Dictionar impression, Oxford : oxford, of Current English. university press, 1983, p 129

[3] منير البعلبكى (مرجع سابق)، ص ١٥٥

تعــنى: "خــريطة" ، كما تعنى أيضا: " يرسم خريطة " وتطبيقا على ذلك وكما جاء فى قاموس كمبردج[1]

(Cambridge): The government has issued a new document mapping out its policies on education"

(أى أن الحكومة قد نشرت وثيقة جديدة، ترسم خططا تفصيلية لسياستها فــى التعليم) كما أن " اشتقاق كلمة خريطة (Map) قد أتى من الكلمة اللاتينية (Mappa)، والتى تعنى تمثيل سطح الأرض أو جزء منه"[2]، وتعبر الخريطة عن مفاهيم وتصورات مثلها فى ذلك مثل اللغة المكتوبة، كما تعتبر صورة من صور المعرفة المرئية التى يمكن الاعتماد عليها فى البحث مثلها فى ذلك مثل أى مصــدر آخر من مصادر المعرفة وخاصة إذا كان رسمها يقوم على أسس علمــية، ويقــوم رسام الخريطة (Cartographier) بجمع وحصر المعلومات والحقــائق مــن العــالم الخارجى لتمثيلها فى خريطة معينة باستخدام الرموز والألــوان التى تعبر عن مختلف الظاهرات وبالتالى فإن مهارة رسام الخريطة تتمــثل فى قدرته على استخدام أفضل السبل للربط بين الظاهرات الحقيقية فى عالمهــا ومــا يمــثلها من رموز على الخريطة لأنه يمثل دور المرسل بينما مســتخدم الخــريطة هــو المستقبل والخريطة هى الرسالة[3]. ويحتاج رسام الخريطة إلى إعداد خاص، " إذ ينبغى أن يجمع بين قدرات الجغرافى والرياضى والفــنان" ويقــول الكارتوجــرافى ماكس فيشرت "إن الخرائط مزيج بين العلم والفن" ، وعنايتنا بالتخطيط ستزيد من حاجتنا إلى الكارتوجرافيين"[4].

---

[1] Cambridge International Dictionary of English, op.cit pp 863

[2] Z.A. Tharlis, Teaching of Geography (New Delhi : Eurasia). publishing House p.V.t Ltd., 1969, pp 22 - 23

[3] فارعة حسن محمد: تقويم مهارات استخدام الخرائط فى التدريس لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية- رسالة دكتوراه غير منشورة- كلية التربية- جامعة عين شمس- القاهرة - ١٩٨٠، ص ص ٤٢ - ٤٣

[4] محمد صبحى عبد الحكيم، ماهر عبد الحميد الليثى: علم الخرائط- مكتبة الأنجلو المصرية- القاهرة- ١٩٨٣م، ص ص أ، ب (المقدمة).



وأن يلجــأ الباحــث فى التربية المقارنة إلى رسم الخرائط فذلك لتسهيل عملــه، حيــث أن كــم المعلومات الذى تراكم ويتراكم بسرعة،وكذا المتغيرات الاقتصادية والسياسية والإقليمية، قد جعلت من-عملية حصر وتمثيل المقومات الثقافية التى تعتبر مداخل رئيسية إلى التحليل والتفسير فى التربية المقارنة ، عملية فى حاجة إلى تعزيز بأدوات وطرق ووسائل معينة جديدة وفاعلة بشرط أن يــدرك الباحــث آليات استخدامها والصعوبات التى قد يواجهها، ومن هذه الصعوبات:

١- صــعوبات إعداد الأداة : يمكن للباحث فى التربية المقارنة، أن يعتمد على الخــرائط التى أعدها الكارتوجرافى (الخرائط المكانية- الزمانية) أى التى تمــثل الدول والمناطق والأقاليم والمجموعات الإقليمية،ومن أمثلتها كما ترى الدراسة الحالية: الخرائط الاجتماعية،أو الاقتصادية ،أو الجغرافية ،أو السياســية ، أو الاقتصــادية، أو الثقافــية ، أو خرائط المناطق والأقاليم متعددة الثقافات ، وهذه الخرائط قد تكون خرائط بمفهوم الخريطة الذى أشــارت إليه الدراسة ،أو فى شكل عرض جدولى،أو رسم بيانى أو تمثيل كارتوجــرافى[1]. وبــذا يكــون علــى الباحــث فى مرحلة إعداد الأداة الكارتوجرافــية، أن يــتدرب علــى قــراءة لغــة الخريطة قبل البدء فى اســتخدامها، كما أنه قد يكون عليه أيضاً القيام برسم الخريطة منفردا أو بمســاعدة رســام الخــريطة أو باستخدام التقنيات الحديثة مثل الأجهزة الإلكترونية والحاسوب.

٢- صعوبات إعداد الخرائط الثقافية- التربوية: لما كانت طريقة رسم الخرائط فــى التربية المقارنة، يجب أن ترتبط بطريقة أو نموذج أو أكثر من ذلك فى توجيه عملية تصنيف ورسم الخريطة الثقافية- التربوية وسواء كانت

---

[1] صفوح خير: البحث الجغرافى مناهجه وأساليبه- دار المريخ- الرياض .- ١٩٨٨ ، ص ص ٢٦٩- ٢٧٠.

خريطة واحدة أو أكثر لدولة أو أكثر حسب طبيعة الدراسة المقارنة، فإن صعوبات الإعداد الثقافى والتربوى، يمكن أن تتمثل فى:

(أ) تحديـــد وحصر المكونات والعناصر الثقافية بفرعياتها والتى يختارها الباحـــث أو تحددها مشكلة الدراسة أو طبيعة الحالة أو الظاهرة محل الدراســـة ســـواء فـــى دولـــة الباحـــث أو لدولة أو الدول المختارة للمقارنة. وهذه الصعوبة تتمثل فى ضرورة الدقة فى تحديد مفهومات العناصر الثقافية قبل تصنيفها ووضعها فى شكل خرائط أو رسوم أو بيانات مجدولة حسب ما يناسب كل عنصر أو مكون ثقافى يدخل فى عملية التحليل.

(ب) تحديد وحصر مكونات النظام التعليمى، مثل مكونات الهيكل التنظيمى وتحديد النظم الفرعية (مراحل التعليم النظامى أو التعليم غير النظامى أو الدراسات العليا والبحوث وغيرها)،وهذه تكون بدرجة صعوبة أقل مـــنها فـــى حالـــة المكونات الثقافية المؤثرة. كما يحتاج الباحث فى التربية الدولية وبرامج التعاون الدولى ومؤسساته إلى تحديد الجهود التعليمـــية وأهـــداف ومحـــتوى البرامج. وذلك قبل تصنيفها ووضع جداول أو خرائط لها.

(ج) تحديـــد وحصر العمليات والنشاطات التى تتم داخل النظام التعليمى، حســـب الحالة التى سيتم دراستها مثل الإدارة التعليمية وعملية قبول الطـــلاب وإعـــداد المعلـــم وتدريبه والمبانى المدرسية وإدارة الفصل واستخدام الوسائط والأدوات التكنولوجية وغيرها.

٣- صـــعوبة إعـــداد خـــريطة التحلـــيل: ويقصد بها ربط خريطة أداة التمثيل الكارتوجرافى بالخريطة الثقافية وذلك بهدف استخلاص النتائج أو تحديد العلاقـــات السببية وربط المؤثر الثقافى بالظاهرة أو المشكلة المدروسة، وعملـــية ربـــط مكونات كلا من الخريطتين من أجل التحليل ثم المقارنة يتطلـــب وضـــع مفاتيح ورموز وتحديد لغة لقراءة الخريطة،وهذا يتطلب



إعـداد تدريـب للباحث أو تعلم لغة الكارتوجرافى لاستخدامها فى التربية المقارنة.

أى أن الصـعوبات الثلاث السابقة، تمثل عمليات إجرائية ترتبط بمراحل البحـث باسـتخدام طـريقة التمثيل الخرائطى، حيث يضع الباحث الظاهرة أو الحالة أو المشكلة المدروسة فى إطارها الثقافى باستخدام طريقة أو أخرى من طـرق أو نمـاذج البحـث فى التربية المقارنة كمرحلة أولى.ثم يقوم بتمثيلها خرائطيا، ثم يربط فى المرحلة الثانية بين محتوى الخرائط الثقافية وبين الحالة المدروسة.

العرض والتمثيل الكارتوجرافى:

إن الاختـيار الأمثل للتمثيل الكارتوجرافى للعلاقات المكانية، يعتمد على الـتعرف بدقة على خصائص الظاهرة المطلوب التعرف على علاقتها المكانية بالظاهـرات الأخرى وبالتالى مقدار خضوعها لنظم القياس المتعارف عليها[1]. والتمثـيل الكارتوجـرافى يعتـبر واحدا من طرق عرض البيانات تماما مثل العـرض الجدولى والرسم البيانى، ومن أدواته الكمية:خرائط التوزيع بالنقط (dot maps) وخـرائط التوزيع النسبي (choropleths) طريقة الخطوط ذات القـيم المتساوية (isolines) وخرائط الحركة أو الخرائط الانسيابية (flow - line maps) والخرائط الطبولوجية (Topological maps)[2].

المقارنة الكارتوجرافية:

يمكـن للباحـث فـى التربية المقارنة الإفادة من التمثيل الكارتوجرافى والمقارنـة الكارتوجرافـية من حيث أن التحليل الجغرافى يقوم على أساسين إثنيـن همـا : الـتوزيع والعلاقات، وإذا كان التوزيع وسيلة مناسبة للمقارنة الإقليمـية (الكورولوجـية)، فإن دراسة العلاقات المكانية يكشف عن الروابط

---

1 أحمد البدوى الشريعى: الخرائط الجغرافية، تصميم وقراءة وتفسير- دار الفكر العربى- القاهرة- ١٩٩٨، ص ٢٦.

2 صفوح خير (المرجع الأسبق)، ص ص ٢٦٩ - ٤٤٢.

البيئية.فالجغرافى يهتم بدراسة توزيع الظاهرات الجغرافية المختلفة منفصلة أو متصلة، أى أنها وسيلة ضرورية لفهم الشخصيات الإقليمية، ويهدف العلم إلى دراسة العلاقات بين مختلف الظاهرات عن طريق الربط بين الظاهرات بقوانين أو علاقــات، حــتى يمكن فهمها. كما أن التحليل لا يؤتى ثماره إلا إذا صحبته عملــية أخــرى هــى: المقارنة، التى توجه الباحث إلى تحديد أوجه الشبه أو الاخــتلاف بيــن الظاهــرة التى يدرسها وبين الظاهرات الأخرى التى سبق له معرفتها، وهذه المقارنة ضرورية فى الربط بين المعطيات والمعلومات[1].

والقــاعدة الأساســية فى المقارنة تؤكد وجود معيار كما تؤكد ضرورة تجانس الموضوعات المختارة لإجرائها، فالبعد الجغرافى فى المناطق الحدودية أو المعــزولة جغرافــيا، (remote areas) يؤثر تأثيراً كبيراً فى تكلفة تعليم الطالــب فى نظام تعليمى مدروس، وعن طريق خرائط التوزيع الكارتوجرافى يمكــن تمثيل بيانات أو موضوعات المناطق الحدودية أو المناطق ذات الكثافة السكانية العالية، ثم دراسة الحالات التعليمية بها ، سواء فى حالة دولة واحدة أو بالمقارنة بدولة أخرى أو عدة دول وهكذا.

ومما تجــدر الإشــارة إلــيه، أن مــبدأ المقارنة بين الأقاليم المختلفة (كورولوجــى) بغــرض الكشف عن القوانين التى تحكم العلاقات السببية بين الظاهــرات المخــتلفة، يمــثل منهجاً مهماً فى الجغرافيا[2] وكذلك فى التربية المقارنـــة أو علم الاجتماع أو الاقتصاد أو الفلك أو غيرها،فالجيولوجى يتمكن مــن التنبؤ بوجود الماس في جبال (الأورال) لتماثل تكويناتها الجيولوجية مع مــرتفعات (الــبرازيل)، الــتى تحــتوى الماس، ويمكن إجراء المقارنة بطرق مــتعددة، منها الأسلوب الكارتوجرافى الذى يستخدم الدوائر النسبية والتوزيع النســبى ، أو الأســلوب الرياضى مثل: قرينة التوطن وقرينة التركيز وقرينة

---

[1] المرجع السابق، ص ص ٣١٤، ٣٤٦، ٣٤٩.

[2] المرجع السابق، ص ٣٥٠.



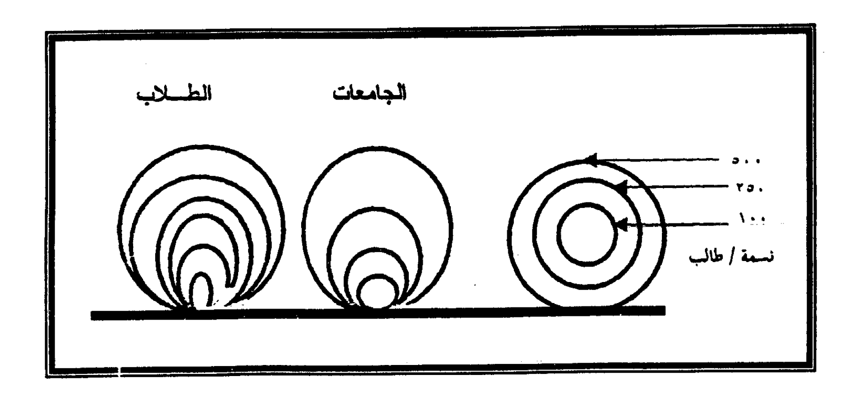
التخصـــص وقرينة التنوع ومعامل الإقتران[1]. والدراسة الحالية توضح عملية المقارنـــة الكارتوجرافـــية باســـتخدام الدوائر النسبية وكذا قرينة التوطن، فى المثالين التاليين:

١- المقارنـــة الكارتوجرافـــية باســـتخدام الدوائر النسبية: وفيها يتم المقارنة الـــنظرية باســـتخدام خريطتين (Visual Comparison maps)، حيث يمكـــن قـــياس الإرتـــباط بين ظاهرتين أو أكثر، ومثال ذلك خرائط هنا: لـــنفرض أننا نقوم بدراسة الواقع الجغرافى لتوزيع الطلاب فى الجامعات المصـــرية وبيـــن عـــدد الجامعات وتوزيعها الإقليمى، وهنا نقوم برسم خريطتين متجاورتين لجمهورية مصر العربية. الأولى: تبين المكان (أى توزيـــع الجامعات وفروعها فى المحافظات)، والثانية: تبين أعداد الطلاب فى سن الالتحاق بالجامعة الذين تنطبق عليهم شروط الإلتحاق. بعد ذلك، يـــتم اختـــيار الرمـــز (فى هذه الحالة دائرة) تتناسب مساحتها مع أعداد الطلاب فى سن القبول، ونكرر العملية ذاتها، أى إختيار دوائر تمثل أعداد الطلاب فى الجامعات وإمكانيات الاستيعاب بها حسب كل محافظة يتواجد بها جامعة، ثم تبدأ عملية المقارنة. ويمكن للباحث إجراء ذلك بين توزيع الطلاب على الجامعات فى مصر وفى دولة أخرى وفق المؤثرات الثقافية المتعددة التى يمكن تمثيلها خرائطياً وفق واحدة من طرق البحث المقارن، مـــثل طـــريقة هانـــز أو مولمان أو بيريداى أو هولمز وهكذا. وتكتفى الدراســـة الحالية بتحديد رموز الخريطة دون رسم خرائط للتوزيع حسب شكل (٢) التالى:

---

[1] المرجع السابق، ص ص. ٣٥٠- ٣٥١.

شكل [٢] يبين الدوائر النسبية التى يمكن استخدامها
فى رسم خرائط توزيع الطلاب فى الجامعات المصرية



٢- المقارنـــة الكارتوجرافية باستخدام قرينة التوطن: يمكن أن تستخدم قرينة التوطـــن فـــى تحديد الأهمية النسبية لإحدى الظاهرات التربوية فى منطقة معيـــنة بالنسبة للدولة عامة، كما أن قرينة التوطن تعطى صورة واضحة عـــن الـــتوزيع المكـــانى للظاهـــرة المدروسة ، وتمثل قرينة التوطن أداة خرائطية مهمة فى الدراسة المقارنة. كما أنها تمكن الباحث فى التربية من دراســـة توزيع النشاط والخدمات التعليمية فى دول المقارنة، وتعتمد قرينة التوطن على المعادلة:

$$\text{قرينة التوطن} = \frac{\text{عدد الطلاب فى مراحل التعليم العام}}{\text{مجموع السكان فى محافظة (\quad)}} \times ١٠٠ = \quad \%$$

$$= \frac{\text{عدد الطلاب فى مراحل التعليم العام}}{\text{مجموع السكان فى مدينة (\quad)}} \times ١٠٠ = \quad \%$$



وتمكن قرينة التوطن أيضا من ترتيب المحافظات أو الأقاليم أو الدول ، حسب دراستنا المقارنة لنوع التعليم السائد (علم، فنى، عالى، من بعد) وبذلك يمكـــن رسم منحنى التوطن (التمركز) واستخدام هذه القرينة فى المقارنة مع مـــراعاة أن ذلـــك يـــتم فى المراحل الأولى من الدراسة (كمؤشر)، ولكن على الباحث أن يأخذ فى الاعتبار، مؤثرات ثقافية للتوزيع المكانى وخصائصه وهو ما تحتاجه عملية الدراسة المقارنة.

أولا: رسم الخرائط (كارتوجرافى) في العلوم الإنسانية والإجتماعية:

مما سبق يتضح أن الخرائط تمثل أداة مفيدة للباحث فى ميادين متعددة منها الجغرافيا والاقتصاد والاجتماع والتعليم والزراعة والجيولوجيا، حيث أنها تســـاعد فى عرض المادة العلمية وعرض نتائج الدراسات،ويمكن تمييز فئتين مـــن فئات النشاط الكارتوجرافى: الأولى وتختص بإنشاء الخرائط الطبوغرافية التفصيلية لبيان المناطق الأرضية أو البحرية، أما الثانية فتشتمل على الخرائط الاجتماعـــية، بمـــا تتضـــمنه مـــن خرائط السكان والعمران والدخل والأحوال الصـــحية والتعليمية[1] وتقوم فلسفة التمثيل الكارتوجرافى فى العلوم الإنسانية والإجتماعـــية على حقيقة أن وصف موضوعات هذه العلوم ذو طبيعة خاصة كما أن له مغزى العمل على توضيح النصوص العلمية ونقل عبقرية المكان[2]، والـــثقافة واحـــد من هذه الموضوعات ومصطلح يصف طريقة الحياة، وميدان التعريف بها متشعب ويجيد حسمه الأنثروبولوجيين، حيث تشكل الثقافة المادة الأساســـية لعملهم، كما أن للثقافة أهميتها الخاصة فى مجال الفكر الجغرافى، فلكـــل جماعـــة بشـــرية: أمة أو مجتمع أو جماعة ثقافتها المميزة، ودراسة

---

[1] محمد محمد سطيحه (مرجع سابق)، ص ص ٢٦- ٢٧.

[2] جمال حمدان (مرجع سابق)، ص ١١.

المجموعة الإنسانية فى تميزها الإقليمى وتمايزها الاجتماعى ، هو فى حقيقته جغرافية إجتماعية يمكن تمثيلها كارتوجرافيا[1].

ويعتبر الجغرافى الإجتماعى، أن المجموعة الإجتماعية، جزء من صفة المنطقة أو الأقليم ففى أمريكا يساهم توزيع الزنوج والكنديين الفرنسيين وغيرهم فى التمييز الإقليمى، وفى جنوب أسيا تكون معرفة الاختلاف المكانى للجماعات الدينية واللغوية أمر لازم لفهم الجغرافيا السياسية لدول مثل الهند وباكستان وسيريلانكا، ويرتبط ذلك بتأثير الثقافات المتعددة التى شكلت هذه المجموعات[2]. كما تمثل الخرائط الكارتوجرافية أهمية خاصة لعلماء الإنسانيات والاجتماع الذين يبحثون فى العلاقات الإجتماعية والدولية والنماذج المكانية والأزمات والعلاقات المحلية والإقليمية والدولية. والتمثيل الثنائى والمقارن لوصف هذه العلاقات والذى يتضمن الكلمات والنصوص المقترنة بالصورة الخرائطية يعطى مجالاً أوضح للإستقراء والتفكير[3].

وتعطى الكلمة والنصوص المعتمدة على الصور، أهمية خاصة فى المجتمعات الغربية، بل أن معيار مهارة الإتصال والتفاعل عند الشخص المثقف يرتبط بثلاث مهارات وهى: وضوح التعبير (articularly)، وقراءة الأعداد (numarcy)، وقراءة الرسوم البيانية (graphicacy)،وترتبط المهارة الأخيرة بقراءة الرسوم البيانية بفهم، وكذا فهم الخرائط والخطوط البيانية والصور ، وهكذا فرضت قراءة الرسوم البيانية نفسها مهارة رئيسية، يجب أن يكتسبها المتعلم فى مناهج التعليم فى المدارس والجامعات الغربية[4]. ومن الملاحظ أن

---

[1] M. Monmonier, Mapping It Out Exploring Cartogaphy for : the Humanities and Social Sciences Chicago & London. 3 - 4 the University of Chicago Press, 1993, pp. 10 - 11

[2] المرجع السابق، ص ٤٩.

[3] M. Monmonier, Mapping It Out Exploring Cartogaphy for : the Humanities and Social Sciences Chicago & London. 3 - 4 the University of Chicago Press, 1993, pp. 10 - 11

[4] **Ibid, pp**



علم الخرائط الحديث يهدف إلى تحقيق فاعلية الاتصال الكارتوجرافى،بمعني أنه يمكـــن بواســـطة الخــــرائط توصيل المعلومات المكانية التى لا يمكن أن تنقل بوضــــوح بواسطة وسائط لفظية أو عددية[1]. كما يقوم الإتصال الكارتوجرافى علـــى نقطتيـــن أساسيتين هما: أن توفر الخريطة كل عناصر الجنب للحصول على أكبر استجابة إدراكية بصرية، وأن يتمكن مصمم الخريطة من فهم الهدف الـــذى يرغـــب فـــى توصيله للمستخدم ، ولن يتم هذا إلا من خلال تطويع كل أساســـيات الخــــريطة (عنوان، مفتاح، شبكة إحداثيات، إتجاه ، مقياس رسم) لخدمة ذلك الهدف[2].

المعالجة الكارتوجرافية للبيانات:

تصـــنف الخــــرائط بطرق متعددة.ولكن عند تصنيفها على أساس محتوى الخـــريطة فإنـــه يمكـــن تســـميتها: إمـــا الخرائط عامة الغرض أو المتعددة الأغــــراض، مـــثل الخــــرائط الطبوغرافـــية، أو الخرائط الخاصة ذات الغرض الواحـــد[3]. ويســـتخدم الكارتوجرافى خرائط متعددة منها خريطة الكثافة التى تختلف عن الخريطة الطبوغرافية من ناحية أسلوب قراءتها، حيث تقرأ خريطة الكـــثافة على المستوى العام، بينما تقرأ الخريطة الطبوغرافية على المستوى الانـــتقائى[4]. ويمكـــن وصف عملية المعالجة الكارتوجرافية فى مراحل ثلاث رئيسية على النحو التالى[5] :

---

1 أشرف ابراهيم حموده (مرجع سابق)، ص ٨.

2 أحمد البدوى الشريعى (مرجع سابق)، ص ٤٤.

3 G. R. Lawrence, Cartographic Methods London: Methuen. & Co Ltd., 1971, p 30

وأيضاً محمد محمد سطيحه (مرجع سابق)، ص ٢٦.

وارجع إلى : فتحى محمد مصيلحى: خريطة القوى السياسية وتخطيط الأمن القومي – د.ن (ايداع ٢٦٥٣) (د.أ)، ١٩٩٢ ، ١٦٩ ص.

4 أشرف ابراهيم حموده (مرجع سابق)، ص ٤.

5 المرجع- السابق، ص ص ٨ – ١٦.

١- مـــرحلة اختيار البيانات من المجتمع الحقيقى للدراسة (أول مراحل إعداد الخـــريطة) وتخـــتلف نوعـــية البيانات، تبعا لنوع الظاهرة أو الحالة أو المشكلة مثل:

(أ) بيانات الموضع (Point data)، مثل أماكن الاقامة أو أماكن المدارس.

(ب) بيانات خطية (line data) ، مثل الطرق والأنهار.

(ج) بـــيانات مســـاحية (area data)، مثل أنماط المناخ والحياة النباتية واستخدام الأرض.

(د) بيانات الحجوم (volumetric data)، مثل السكان لكل كيلو متر مربع.

٢- مـــرحلة نقـــل المعلومات على الخريطة بواسطة طرق الترميز المختلفة، وتنقسم هذه المرحلة إلى ثلاثة مراحل فرعية:

(أ) معالجـــة المـــادة الجغرافية الاحصائية، وفيها يتم انتقاء البيانات التى تستخدم فى تصميم الخريطة، ويحكم عملية الانتقاء هذه الهدف من تصميم الخريطة.

(ب) التمثـــيل البـــيانى، وفيها يتم عرض البيانات المختلفة على الخريطة بواســـطة مجموعـــة مـــن الرموز والأشكال البيانية ومنها رموز الموضع النقطى (point symbols) ومثلها.

الدوائـــر ○ والمثلـــثات △ والنقط ●● ورموز الخـــط (line symbols) ومثلها خطوط الكنتور وتظليل المساحات بيـــن الخطـــوط فـــتأخذ الشكل المساحي، ورموز المساحة (area symbols) وتأخذ صفة اللون والشكل والحجم والفراغ والموقع .

(ج) التصميم: وفيها يصمم لكارتوجرافى الاطار الذى تقع بداخله عناصر الخـــريطة ويقـــرر المســـاحة الفراغ داخل هذا الأطار، بحيث يمكن إستغلالها فى وضع دليل الخريطة والعناوين ومقياس الرسم.

٣- مـــرحلة اســـتخدام الخـــريطة: وتعـــبر المـــرحلة النهائـــية فى المعالجة الكارتوجرافية وتتم فى ثلاث خطوات ، القراءة والتحليل والتفسير، حيث



تعــد قراءة الخريطة الخطوة الأولى فى استخدامها،وتبدأ بحل الشفرة أو قراءة الرموز الكارتوجرافية، وتحليل الخريطة هى الخطوة الثانية، وهى تمــد القــارىء بالمعلومــات الأساسية التى تمثل ضرورة للوصول إلى التفســير وقد تتم كميا أو مرئيا، أما تفسير الخريطة فيصل القارىء فى هــذه الخطوة إلى بحث العوامل المؤثرة فى الظاهرة وتعتبر أهم خطوات استخدام الخريطة.

والدراسة الحالية تعتبر هذه المراحل فى إعداد الخريطة بمثابة موجهات للباحــث فــى رســم الخــريطة الثقافية للدولة أو الدول المختارة فى دراسته المقارنــة،على أن يتم ذلك بربط رسم الخريطة بنموذج أو أسلوب من أساليب المنهج المقارن.

رسم الخرائط (كارتوجرافى) فى التربية المقارنة والخريطة التربوية:

تبيــن الدراســة الحالــية، أن طريقة رسم خرائط للنصوص والكتابات والــنماذج المستخدمة فى التربية المقارنة، يجب أن تتضمن عملية قبلية وهى جمع المعطيات الثقافية والتربوية فى مجتمع أو إقليم أو دولة الدراسة . وهذه تتشــابه تمامــا مع عملية التمثيل الكارتوجرافى السابق ذكرها، فعلى الباحث تبويــب وجدولــة ورســم خرائط للاطار الخارجى أو القوى الثقافية المؤثرة بأنواعهــا المــتعددة، أى الــتى يقوم بتشخيصها من أجل تحليل وفهم النظام التعلــيمى أو الظاهــرة المدروسة، وينتقل الباحث إلى عمل مثل ذلك بالنسبة للنظام التعليمى أو الحالة المدروسة ، وبعدها يقوم الباحث بالربط بين الخرائط الثقافية والخرائط التعليمية التى يجب أن تتوفر فيها كافة المعلومات والبيانات والتى قام بالربط بينها وبين واحد من أساليب البحث المقارن.

وبالــتالى يمكن أن يوفر له هذا التمثيل الكارتوجرافى الثقافى والتعليمى رؤية جيدة للقيام بالتحليل والتفسير فى ضوء المعيار أو القانون الذى سبق له



تحديـــده بأحد أساليب البحث المقارن. وبذا يتمكن الباحث من إجراء المقارنة والتوصل إلى النتائج أو حل المشكلة.

أما الخريطة التربوية (School Map) فهى "ليست خريطة جغرافية- كما يرى البعض-يبين عليها مواقع المدارس الحالية وتبين نقاط الإنتشار عليها فى المستقبل ولكن أوسع من ذلك بكثير، حيث تتضمن دراسة الواقع التعليمى "[1].

وهى تتفق فى هذه الجزئية مع غرض التربية المقارنة من وضع خريطة كارتوجرافـــية، كمـــا تســـاعد الخريطة التربوية فى " تشخيص ووضع تصور مســـتقبلى لمـــا ينـــبغى أن تكـــون عليه الخدمات التعليمية فى ضوء الموارد والأمكانيات المتاحة وتوزيعها المتوازى والمتساوى بين مناطق الدولة وأعداد السكان ومتطلبات بيئتهم "[2].

أى أن الخريطة التربوية من ناحية المفهوم تعنى: "أسلوب علمى لتحليل جزئـــيات النظام التربوى وتشخيصه الدقيق فى منطقة جغرافية معينة، أو البلد بأكملـــه لتجمـــيع المـــوارد والامكانات المتاحة لأفضل استخدام مستقبلى وذلك لمواجهة الاحتياجات التعليمية وتوزيعها المناسب وسبل الوفاء بها "[3].

وعلـــى هذا "يعد أسلوب الخريطة المدرسية، تكنولوجيا تخطيط من أجل التنمـــية الـــتربوية ظهر فى منتصف الستينات من القرن العشرين، يستند إلى أسس علمية أكثر ملاءمة فى تحديد احتياجات المجتمع وله قدرة على تصحيح مواطن القصور، التى ظهرت فى الأسلوب الإجمالى المتبع فى التخطيط بصفة عامة، وتخطيط التعليم بصفة خاصة "[4].

---

[1] احمد على الحاج محمد: التخطيط التربوى- المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع - بيروت - ١٩٩٢، ص ١٦٧.

[2] المرجع السابق، ص ١٦٧.

[3] المرجع السابق، ص ١٦٧.

[4] مركز البحوث والتطوير التربوى: الخريطة المدرسية والتخطيط التربوى على المستوى المحلى - دورة تدريبية مكثفة- المعهد الدولى للتخطيط التربوى- اليونسكو (باريس)- صنعاء ١٩٨٦، ص ص ٢٨٩ - ٢٩٣. --



ومـــن أنـــواع الخرائط التربوية التى تساعد فى التخطيط ومتابعة تنفيذ السياســـات التعليمـــية وبـــيان جوانب القصور التربوى فى مناطق بعينها،أو الخـــرائط الـــتى تمـــثل واحـــدة من فنيات صنع واتخاذ القرار، خرائط جانت (Gantt Charts) ، التى يمكن عن طريقها تخطيط المشروعات وربطها بأسلوب العمـــل، وجداول تنفيذه ومنها أيضا خرائط التدفق (Chart Flow) التى تعتبر أدوات مفيدة فى إتخاذ القرارات فى مجالات التخطيط والتحكم وهى تعنى أساسا بوضـــع نمـــوذج عام كلى للنظام المدروس وذلك من أجل تنظيمه والتحكم فيه خلال فترة زمنية محددة[1].

وعموما تنقسم مراحل إعداد الخريطة التربوية إلى[2]:

١- تشـــخيص الواقـــع الراهن للخدمات التعليمية من حيث توزيعها الجغرافى وتقيـــيم شبكة المدارس المتواجدة، وحصر الموارد البشرية من معلمين وموظفيـــن وبـــيانات عن القيد المدرسى ومعدلات الاستيعاب ومقارنتها بأعداد السكان فى سن التعليم وتوزيعها بحسب المناطق ومراحل وأنواع التعلـــيم وكـــذا الأختلافات الحادثة فيه إلي غير ذلك من الأمور التى تبين حالـــة التعلـــيم ويفـــيد تشخيص الواقع فى إبراز مجالات الأنماء لواجب اتخاذها وأولويات البدء فيها.

٢- الإســـقاطات والتنـــبؤ المستقبلى بأعداد السكان فى سن التعليم الأولى ثم المـــراحل الـــتى تليه حسب العمر والنوع فى سلسلة زمنية معينة فى كل مـــنطقة لتحديد الأعداد المتوقعة التى ستلحق بالتعليم ومعدلات الاستيعاب وإسقاط معدلات التدفق للوقوف على قدرة النظام التعليمى.

--- نقلا عن : سلوى أحمد طايع: استخدام أسلوب الخريطة المدرسية كأداة لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية- رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية - جامعة عين شمس - القاهره- ١٩٨٨، ص ٣١.

[1] ضياء الدين زاهر: التخطيط الشبكي للبرامج والمشروعات التعليمية.- دراسات فى التربية (٢)- دار السعاد الصباح ومركز ابن خلدون- القاهرة ١٩٩٢، ص ص ٢٨ - ٣٣.

[2] أحمد على الحاج محمد (مرجع سابق)، ص ص ١٦٨ - ١٦٩.

٣- تقدير الاحتياجات التعليمية للمناطق والفئات، ونوع هذه الاحتياجات والحد الأدنى منها مثل المعرفة والخبرة والمهارة.
٤- القيام بالموازنات المختلفة بين الواقع ومتطلبات المستقبل.
٥- متابعة الخطة التربوية، فالخريطة وسيلة لترجمة التخطيط إلى واقع وتحويله إلى نشاط ومشروعات وبرامج عمل تنفذ فى مساحة جغرافية محددة.

ومن هذا يمكن القول بأن رسم الخرائط (كارتوجرافى) فى دراسات التربية المقارنة، يمكن أن يصنف على أنه أداة وعملية فى نفس الوقت، يرتبط بالتحليل الثقافى لفهم أداء وحل مشكلات النظم التعليمية وإجراء عمليات المقارنة مع دول أخرى من أجل وضع أسس للتطوير والتنبؤ بما يمكن أن تكون عليه هذه النظم. بينما الخريطة التربوية، أداة تحتاج إلى إجراء عمليات تنفيذية، فهى أداة تخطيط ترتبط بعملية تنفيذ مشروعات فى نطاق محدد، وعن طريقها يتم تحديد احتياجات كمية معينة ، كما يرتبط بعملياتها إعداد جهاز إدارى وفنى يقوم علي التنفيذ والرقابة والتقويم،كما يمكن القول أيضا أن رسم الخرائط (كارتوجرافى) فى دراسات التربية المقارنة يرتبط بعملية تنمية معرفية وتقديم تفسيرات وحلول، بينما رسم الخرائط التربوية يرتبط بمحصلة نهائية لمجموعة أسس إجرائية تتطلب التنفيذ فى مجال الواقع التربوى ككل أو التعليمى على وجه الخصوص.

وهكذا تصب عمليتا رسم الخرائط (كارتوجرافى) فى التربية المقارنة وتصميم الخرائط المدرسية فى التخطيط التربوى فى إطار واحد، وهو البحث فى علوم الإنسانيات وعلم الاجتماع باستخدام أدوات جديدة منها رسم الخرائط، التى تزود الباحث بتركيب مفيد، يسمح للحقائق المعزولة أن تكون نمطا، سواء بين مكوناتها أو عن طريق الارتباط بعلاقة معينة مع الظواهر الأخرى، هذا بالإضافة إلى تعزيز عملية ترتيب الحقائق المكانية المتماثلة، مما يساعد كأداة بحث فى توضيح واكتشاف المعطيات من أجل التوصل إلى نماذج ملهمة



(Revealing Patterns) وبيان العلاقات والتعرف على النواقص والتمكين من اختبار الفروض وإقرار صلاحية بعض النماذج المكانية[1].

ثانيا: أنواع الخرائط

يمكن القول بان المدخل النظرى السابق فى الدراسة الحالية، قد ساهم فى توضيح الرؤية وتقديم موضوع رسم الخرائط (كارتوجرافى) فى العلوم الاجتماعية والإنسانية، وأكد على قيمة الخرائط فى عرض المادة العلمية وكذا فى عرض نتائج الدراسات، فالربط بين المجموعة الثقافية وخصائص الإقليم وتمثيل العلاقات يجعلها مرئية عن طريق التمثيل الكارتوجرافى،ومن خلال تطويع أساليب بناء وتركيب ورسم الخريطة، بداية من مرحلة اختيار البيانات من مجتمع الدراسة أو دول المقارنة أو غيرها من موضوعات ومجالات التربية المقارنة إلى نقلها عن طريق الرمز والشكل البيانى وتصميم الخريطة إلى مراحل استخدام الخريطة وقراءة رموزها[2].

كلها عمليات رئيسية يجب أن يقوم بها الباحث والتدريب عليها يمثل ضرورة منهجية لاستخدام الأداة الكارتوجرافية فى تمثيل المداخل الثقافية ونصوص التربية المقارنة ونماذج التحليل المقارن،أى بمعنى أن الخرائط تتعدد أنواعها بحسب الوظيفة التى يحددها الباحث أو يختارها من أجل القيام بجمع المعلومات وتصنيفها وتمثيلها خريطياً. ومن أنواع الخرائط التى تم ذكرها فى الدراسات السابقة... خرائط التمثيل البيانى للظاهرة (phenomenographic maps) والخرائط المفاهيمية (Conceptual Maps) وخرائط محاكاة وتقليد الواقع[3] (mimetic maps) ويركز الكتاب على عرض نماذج لأنواع الخرائط التى تم التعرف عليها حسب أساليب توظيفها فى دراسات التربية المقارنة ،

---

[1] M. Monmonier, op. cit, p 209

[2] ارجع إلى ص ص ٢٨، ٤٤ من الدراسة.

[3] M. Liebman & R G Paulston, op.cit pp., 240 – 241

ومن هذه الخرائط : خرائط تمثيل المفهومات، خرائط تمثيل النصوص النظرية، وخرائط تمثيل العوامل الثقافية،وخرائط تمثيل نماذج ونظريات التربية المقارنة، وخــرائط تمثيل مكونات النظم التعليمية.وخرائط تمثيل عمليات النظام التعليمى وكــذا خرائط مكونات وعناصر التحليل من أجل المقارنة. ويمكن عرض هذه الأنواع على النحو التالى :

(١) **خرائط التمثيل الكارتوجرافى للمفهومات والنظريات:**

يمكن تمثيل مجال نظم الحداثة (modernity) وما بعد الحداثة (post-modernity) فــى كــتابات التربية المقارنة حيث تمثل هذه المجالات معطيات ثقافــية يمكن أن يستخدمها الباحث فى رسم خريطة للقوى الثقافية ممثلة فى المفهومات والنظريات التى تواجه التربية.وشكل (٣) يبين خريطة تمثيل مجال نظم الحداثة وما بعد الحداثة ، كما يمكن تمثيل صيغ ونظريات التربية المقارنة والدولــية كما فى شكل (٤).أو التعديل الذى قدمه باولستون أيضاً لهذه الصيغ والــنظريات شــكل (٥).وأيضــاً خريطة التضاريس المفاهيمية للأيديولوجيات المعاصرة، أنظر الملحق (١).

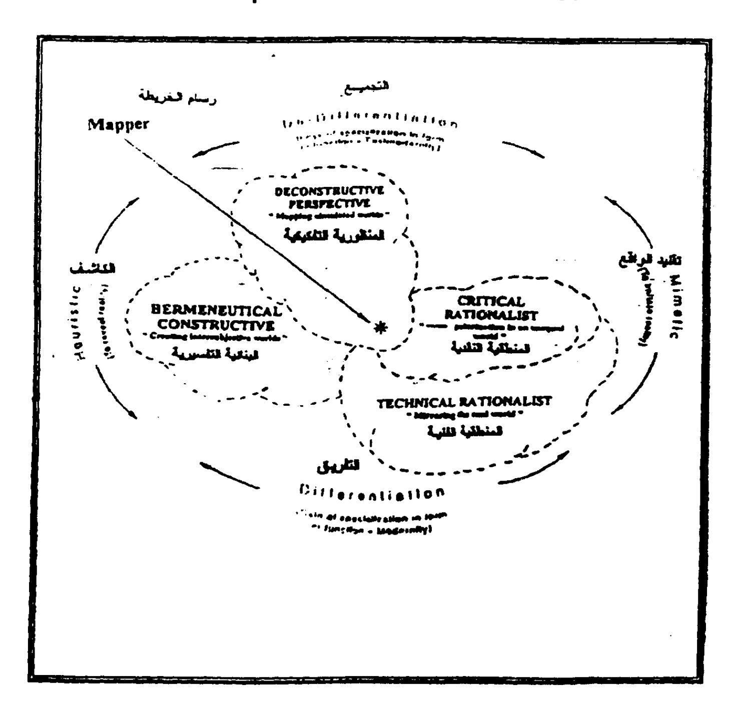
(٢) **خرائط التمثيل الكارتوجرافى لنصوص التربية المقارنة:**

ويمكن عن طريق هذه الخرائط تمثيل الأسس والمبادئ التي تقوم عليها عملــية المقارنــة مــن خلال كتابات الباحثين فيها.والتى يمكن إستخدامها فى تحليل النظم التعليمية ودراسة المشكلات التعليمية فى الدول المختارة للمقارنة، وهــى تمثل نمطا آخر من المعطيات الثقافية والتربوية التى تمكن الباحث من إجــراء التحلــيل، ومــن أمثلة ذلك ما قدمه باولستون فى الموسوعة الدولية للتربية[1]من تغيير تمثيل المعرفة وذلك لكتابات محددة فى المجال أو نصوص توضــيحية فــى نصــوص التربــية المقارنة من الخمسينات إلى التسعينات (Illustrative Texts)، وهــذه الخريطة تضع أمام الباحث أداة مساعدة فاعلة

[1] T. Hussen & N. Postlethwaite (eds.,) International, Encyclopedia of Education (Oxford : Pergamon Press.1924). p. 924

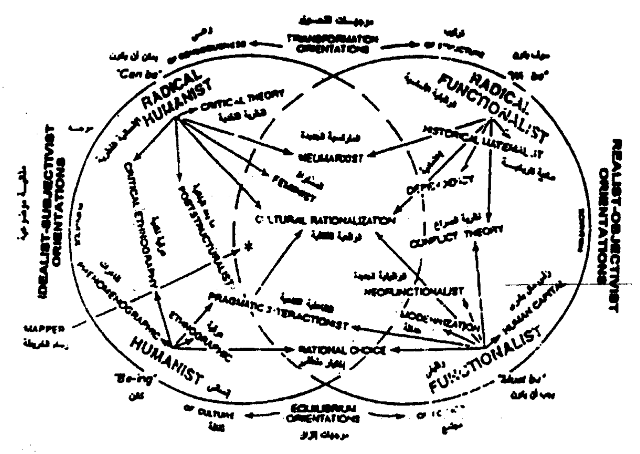
فــى رســم صورة متكاملة للنصوص فى مجال دراسته وقيامه بالتحليل دون إغفال لبعض الجوانب، كما يمكن الاسترشاد بها فى إضافة نصوص جديدة أو رســم خــرائط جديدة لعلاقة بين النصوص فى إطارها الدولى وبين النصوص المحلــية الــتى قدمهــا باحثون فى دولة الباحث.وملحق (٢) يوضح ما قدمه باولستون والشكل (٦) يقدم الترجمة العربية لهذه الخريطة.

شكل [٣] يبين مجال نظم الحداثة وما بعد الحداثة فى كتابات التربية المقارنة
Scopic regims of modernity and postmodernity
in cornparative education discourse



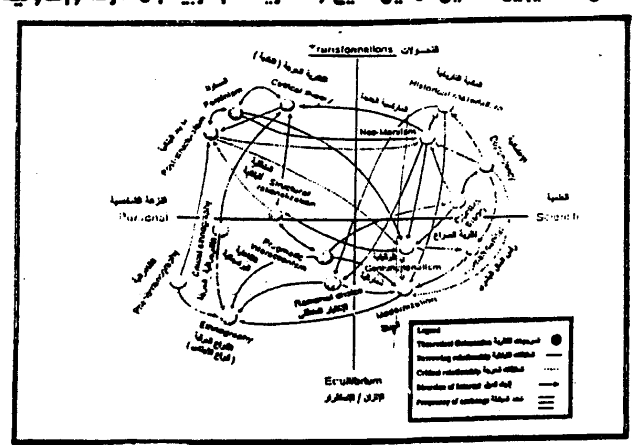
Source R. G. Paulston, "Opening The Development Debate With Maps of Multiple Perspectives", Paper Presented at the Conference, Moving Beyond the poverty of Developmentalism, University of Piltsbourg, November 8-9, 1996, p. 3.

شكل [٤] يبين الصيغ والنظريات فى التربية المقارنة



A macro-mapping of paradigms and theories in comparative and international educat,on. RG. PALISTON (1992) Coniparative education as an intellectual field: napping the theoretical landacape. Paper presented at the 5th World Congress of unian Edocatisn, Charles University. Prague. Czechoslovakia. July, P.31

شكل [٥] يبين تعديل تمثيل صيغ ونظريات التربية المقارنة والدولية



A revised macro-mapping of and theories In Compiratiet and international education V.0. Rust (19%) From modern to poatmedera way, of outing social and educational char in : R.G. P. ULSTON (Ed.) Soctial Cartography : mapping way, of seeing social and educational change p.p. 49 (New York, Carland).



شكل [٦] يبين الترجمة العربية لخريطة تمثيل المعرفة
فى نصوص التربية المقارنة

م	خصائص تمثيل النص	النص العلمي الخمسينات حتى الستينات	الفروع (فروع النص) السبعينات حتى الثمانينات	النصوص المرتبطة التسعينات
١	التحكم المعرفي والتنظيم Knowledge control & organization	التقليدية تسلسل هرمي ومركزي	الإبتداع ابتداع متغيرات جديدة ومنظورات استفهامية جديدة	التلقائية المنطقية الجدل حول تكامل مجتمعات المعرفة
٢	العلاقات المعرفية Knowledge relations	المسيطرة hegemonic والشمولية totaslising	صدام الصيغ ، مثال : منافسة بين أراء العالم (غير متكافئة)	منطقية ما بعد النمنجة ، مثال : الجذرية (التعمق) والتفاعل
٣	معرفة طبيعة الوجود Knowledge ontology	سيادة الآراء الواقعية	الآراء الواقعية والنسبية تقنيد الواقعية	أكثر آراء المنظرين تشتمل علي حقائق ورؤى متعددة
٤	وضع الأطر المعرفية Knoledge framing	الوظيفية والوضعية المسيطرة	الآراء الوظيفية والنقدية والتفسيرية – تتنافس ولا تتمحور	أكثر انتقاء مردودية نفعية
٥	النمط المعرفي Knoledge style	تقييد وحرية القيمة Parismonious and value free	الميل للجدل والتحيز	دياد علاقات ما بين النصوص عالم البيئة والمجموعات الممثلة لمنظمات أو دول
٦	المعرفة / النوع Knowledge / gender	ذكورة : maleness منطقة سيطرة Logic / dominant	بزوغ أفكار المساواة بين الجنسين تتنافس / لا تتمحور	موضوعات النوع البشري ، أكثر انفتاحاً ، أقل تحديدا
٧	المعرفة / المشاعر Knowledge / emotions	التفاؤل optimism & و الثقة confedance	الإزدراء والشك (عدم اليقين) والإنسجام	التناقض مثال:الحنين إلى التأكد الإنسجام في التنوع
٨	منتجات المعرفة Knowledge products	تقريرمثالى غيرعمومى منخفض Low-like Cross National Statements the ideul	ترجمة ورسم خرائط للأيديولوجيات المتنافسة	التفسير/الوضوح/الخرائط
٩	النصوص التوضيحية Illustrative texts	أمز وفاريل (١٩٦٩) أندرسون (١٩٦١) بيريـداي (١٩٦٤) هــــن (١٩٦٧) نواه وايكستين (١٩٦٩) شولتـــز (١٩٦١)	أندرسون (١٩٧٧) بورديو باسيرون(١٩٧٧) باوليز ، جينتز (١٩٧٦) كارنوي (١٩٨٤) كليجنت (١٩٨١) ايبستين (١٩٨٣) هيمــان (١٩٧٩) هــن (١٩٨٨) كاربال وهالي (١٩٧٧) كيلي ، نيهان (١٩٨٢) باولستون (١٩٧٧)	التباش (١٩٩١) كو ، ين (١٩٩٠) لازر (١٩٩١) ماسيماتن (١٩٩٠) باولتون(١٩٩٠ ، ١٩٩٣) باولستون، تيدول(١٩٩٢) رمــــت (١٩٩١) سكرونكوست (١٩٩٠) فــــون ريكوم (١٩٩٠)



(٣) خرائط تمثيل العوامل الثقافية:

ويمكن تمثيل العوامل الجغرافية ، والعرقية أو العنصرية ، والدينية ، والاقتصادية ، والسياسية ، والتاريخية ، ودرجة التقدم الحضارى وغيرها من عوامل التأثير الثقافى التى تدخل فى تكوين الشخصية القومية والتى تمثل مدخلا رئيسيا فى تحليل وفهم النظم التعليمية وتكويناتها الفرعية ومقومات الأداء فيها (معطيات ثقافية). ومن الخرائط الكارتوجرافية لمثل هذا النوع ، الخريطة شكل (٧) التى تمثل ظاهرة الدول الصغيرة وإطارها الطبيعى ، والخريطة شكل (٨) التى تمثل العوامل العنصرية والعرقية والعوامل الدينية فى كل من ترينداد وتوباجو وكذا فيجى وموريشيوس وهى دول صغيرة.

(٤) خرائط تمثيل نماذج التربية المقارنة:

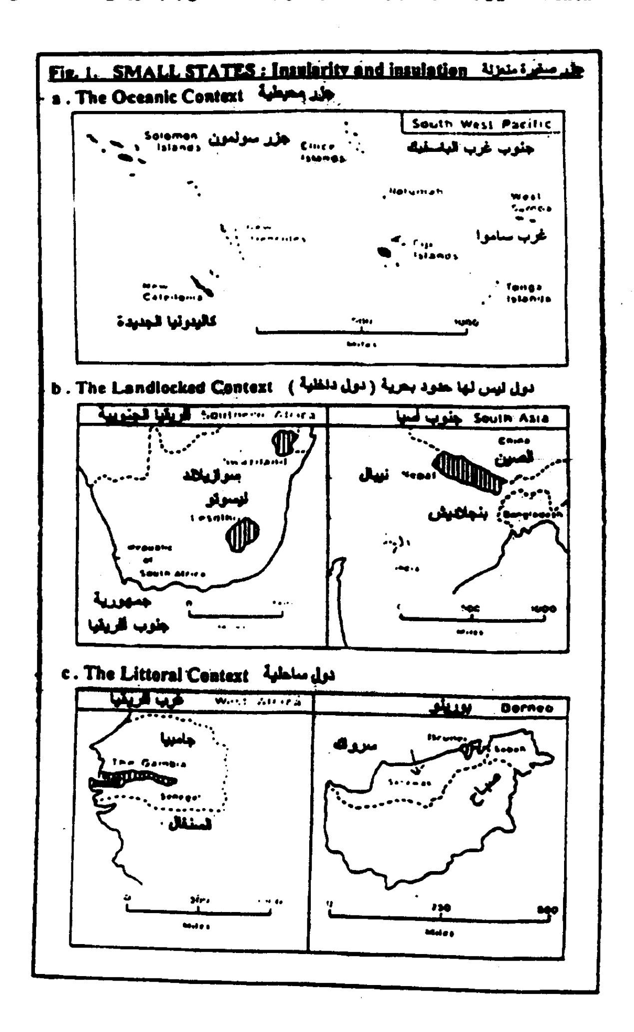
ويبين هذا النوع من الخرائط محتوى النماذج المستخدمة فى دراسات التربية المقارنة مثل نموذج هولمز أو بيريداى أو مولمان (توضح الدراسة الحالية كيفية ذلك بالنسبة لنموذج هولمز وبيريداى). وكذلك يمكن عن طريقها عرض أنماط المقارنة وتهيئة هذه الأنماط أو إعدادها من أجل التحليل المقارن ملحق (٣)، مكان ودور التربية المقارنة فى الطريقة العلمية فى التربية ملحق (٤)، مجال الدراسات التربوية المقارنة ملحق (٥).

(٥) خرائط تمثيل مكونات النظام التعليمى:

وعن طريق هذا النوع من الخرائط يمكن تمثيل هيكل النظام التعليمى كارتوجرافيا، بحيث تبين الخريطة مستويات ومراحل وقطاعات التعليم وإداراتها (معطيات تربوية) ويمثل شكل (٩) مثال لهذا النوع من الخرائط حيث يمكن توضيح التصنيف الرأسى والأفقى للعلاقات القائمة فى نظام تعليمى. وتعتبر هذه الخرائط من أقدم أنواع الخرائط التى عرفتها التربية المقارنة، وعادة ما تستخدم لتيسير عملية وصف هيكل النظام التعليمى وإنتقال الطلاب من مرحلة إلى أخرى وسن الطالب وبداية ونهاية كل مرحلة.



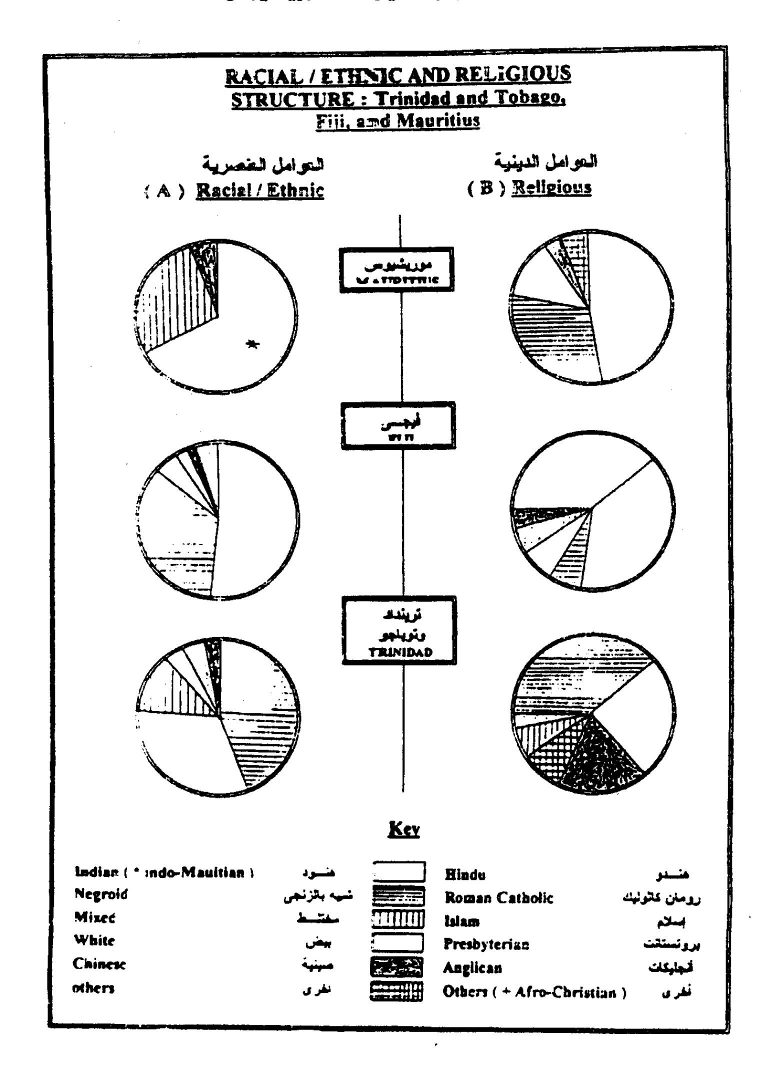
شكل [٧] يبين التمثيل الكارتوجرافى لبعض الخصائص الجغرافية فى دول صغيرة



Source: CoHn Brock," Problems of Education and Human Ecology in Small Tropical Island Nations " in: A volume of Essays for Elizabeth Halsall. Aspects of Education No. 22, Institute of Education, University of Hull, 1980, p 73.



شكل [٨] يبين التمثيل الكارتوجرافى لعوامل العنصرية والدينية فى دول صغيرة
[ترينداد، توباجو، فيجى، موريشيوس]



Source : Brock., (op. Cit.), P. 77.

شكل [٩] يبين التصنيف الرأسى والأفقى للعلاقات فى نظام التعليم

Classification of Vertical and Horizontal Relationships in School systems

المستوى Level	العمر Age	Range	المـــــدى
IV	(25)	**Stage (6)** Postgraduates Stuudy	المرحلة السادسة الدراسة العليا .
III	(21/22)	**Stage (5)** Examples Professional Schools	Higher Stage of Univers. Study, Teacher Training.
	(18/19)	**Stage (4)** Examples Advanced Technical Schools Undergraduates Colleges	المرحلة الرابعة Lower Stage of Univers. Study, Teacher Training.
II	(14/15)	**Stage (3)** Examples Full-time and part time Voval Schools	المرحلة الثالثة Upper section of High schools, Grammer Schools, Gymn. Teacher Training
	(10/11)	**Stage (2)** Examples Upper section of Elementary Schools	المرحلة الثانية Lower Section of High Schools, Grammer Schools Gymnasiums Intemediate Schools
I	(5/6/7)	**Stage (1)** Examples	المرحلة الأولي Praimary Schools
↑	**Compuisory School begins**	**Pre-School Education** Examples Nursery and Kindergarten	

Classification of vertical and horizontal relationships in school systems BILKER in: B. HOLMES & S.B. ROBINSON 1963 Relevant Data. Comparative Education. P. 57 Geneva, IRE

وتفـــيد خـــرائط التمثـــيل الكارتوجرافى التى تصمم فيها خريطة تتضمن أشـــكال هندســـية لمكونات النظام التعليمى فى عملية قراءة ورؤية المعلومات والبيانات بيسر وبشكل كلى،ومن هذه الأشكال:

- الهرم الكامل
- الهرم الناقص
- نصف الهرم

وهذه الأشكال ممثلة فى ملحق(٦)

- مستطيل داخل مستطيل — تعليم عالى (جامعات، كليات جامعية، معاهد عليا) مرحلة (٢)
- مستطيل — تعليم عالى (كليات مجتمع، كليات تعليم تكميلى، معاهد فوق متوسطة، كليات متوسطة) مرحلة (١)
- مستطيل (شرطة تليها نقطة) — تعليم كبار
- مستطيل (نقط) — مدرسة ثانوية
- مستطيل(كل راس عليها دائرة) — تعليم فنى
- علامة الضرب × — مدرسة ابتدائية

- نقطة ● مدرسة إعدادية

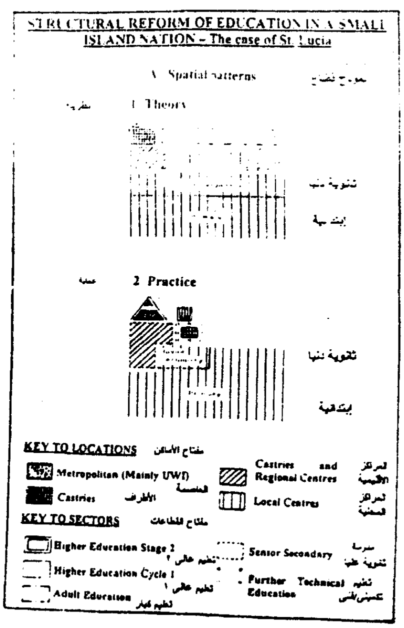
- دائرة صغيرة جدا ○ مدرسة ثانوية

- دائرة صغيرة ◯ كليات متوسطة، كليات مجتمع وما فى مستواها

- مثلث مسود ▲ كليات جامعية أو جامعات أو معاهد عليا

وفى هذا النوع من الخرائط، يمكن تمثيل إصلاح بنية التعليم كما فى شكل (١٠) وكذا فى شكل(١١)، ويمكن بيان قطاعات التعليم، كما فى ملحق(٧) :

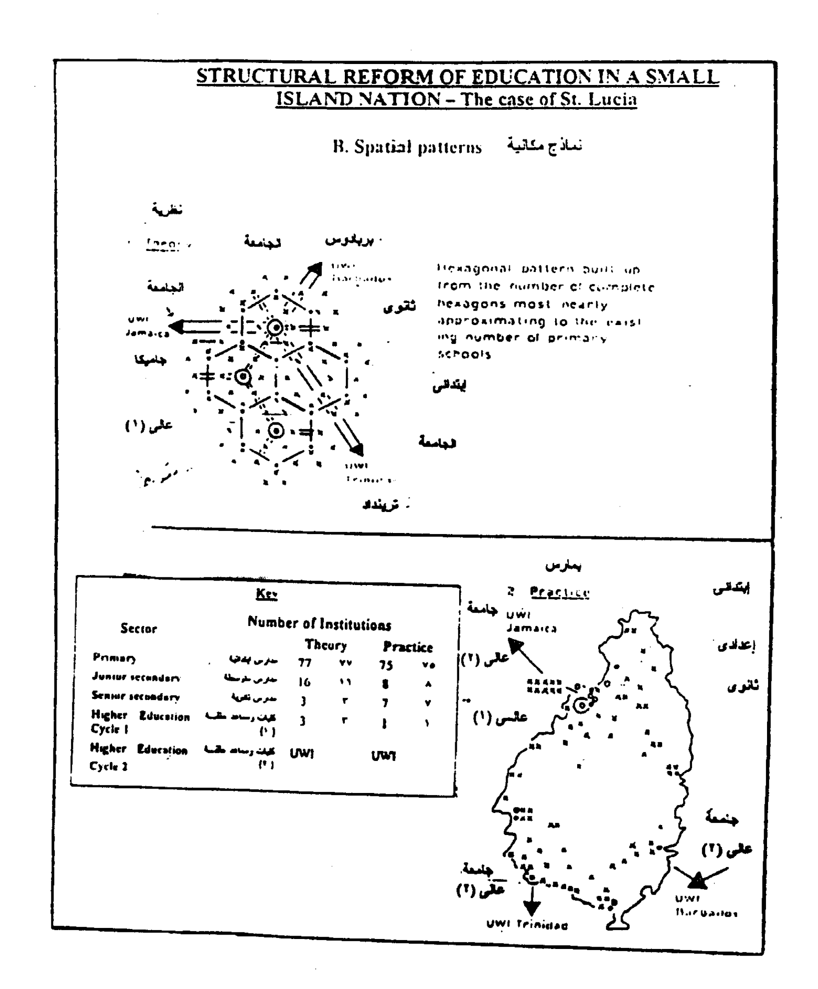
شكل [١٠] يبين إصلاح بنية التعليم فى دولة جزيرة صغيرة حالة سانت لوسيا [نموذج قطاع]



Source: C. Brock, "Problems of Education and Human Ecology In Small Tropical Island Nations. Cit., op. p. 80"



شكل [١١] يبين إصلاح بنية التعليم
فى دولة جزيرة صغيرة [سانت لويس]



Key

Sector		Number of Institutions			
		Theory		Practice	
Primary	مدارس ابتدائية	77	٧٧	75	٧٥
Junior secondary	مدارس متوسطة	16	١١	8	٨
Senior secondary	مدارس ثانوية	3	٣	7	٧
Higher Education Cycle 1	كليات ومعاهد عليا (١)	3	٣	1	١
Higher Education Cycle 2	كليات ومعاهد عليا (٢)	UWI		UWI	

Source : C,. Brock, op. Cit., p 81



(٦) خرائط تمثيل عناصر عملية تحليل النظام التعليمى:

لكى يقوم الباحث بدراسة وتحليل أى نظام تعليمى مختار، عليه أن يحدد عناصـــر أو مكونـــات الـــنظام ، بالاضافة إلى تحديد الطرق والمداخل الثقافية الأخرى التى تستخدم فى التحليل. وتفيد عملية التمثيل الكارتوجرافى فى رسم وتوصـــيف رؤية هذه العناصر أمام الباحث، مما يعطى صورة متكاملة للنظام ككـــل أو الحالـــة المدروســـة. وبذا يتمكن الباحث من إجراء عمليات المناظرة والمقارنة بين النظم المختارة.

والشـــكل (١٢) يوضح إطار عمل خرائطى للتحليل فى التربية المقارنة. وهـــو عـــبارة عن متوازى مستطيلات مقسم إلى (٧) مستويات رأسية و (٦) مســـتويات أفقـــية وهـــذه تكون بدورها (٢٩٤) متوازى مستطيلات (وحدات صـــغيرة) يمكـــن أن يطلق عليها وحدة التحليل ومثال أخر لنوع هذه الخرائط، يوضحه الشكل (١٣) حيث يبين تأثير نظريات التغيير التربوى والاجتماعى فى عملـــية إصلاح نظام التعليم العالى فى دولة نيكارجوا، والتمثيل الكارتوجرافى فى هذا الشكل يبين علاقات التأثير بين:

(١) النظرية النقدية (Critical Theory)

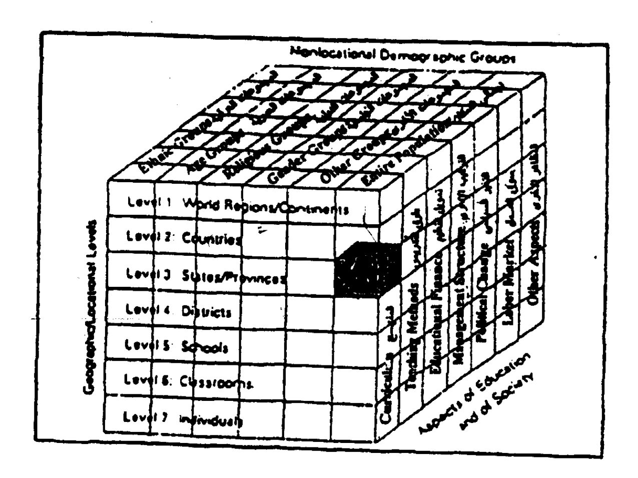
(٢) النظرية الاشتراكية الثورية (Revolutionary Socialist Theory)

(٣) نظرية التحديث (Modernization Theory)

(٤) نظرية القاعدة (أفراد المجموعة السياسية أو القواعد الحزبية) (Grassroots Theory)

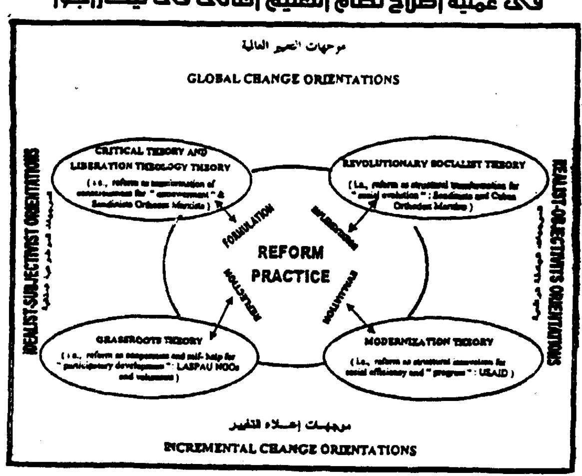
وبين عملية الإصلاح باعتبار موجهات الإصلاح الأخرى مثل : موجهات الموضـــوعية المثالية وموجهات التغيير العالمية والموجهات الواقعية الهادفة وموجهات إعلاء التغيير.

شكل [١٢] يبين إطار عمل للتحليل فى التربية المقارنة



Source : M. Bray & M.Thomas 1995 Level of Comparion in Educational Studies

شكل [١٣] يبين خريطة مصغرة لنظريات التغيير الاجتماعى
فى عملية إصلاح نظام التعليم العالى فى نيكاراجوا



A micro mapping of Educational and social change Theoarice in Nicaraguan higher Educational reform practice 107 ,R.G. PAUSTON 1993 Mapping discoures in comparative education texts Compare, P 23



(٧) خرائط تمثيل ومحاكاة الواقع:

يتم فى هذا النوع من الخرائط تمثيل مواقع المدارس والكليات والجامعات أو مؤسسات التعليم وإداراته على خريطة طبوغرافية،وعن طريق مقياس الرسم يمكن تحديد المسافات بين هذه المواقع وبين أماكن سكن الطلاب وحساب الكثافة التعليمية وتحديد المناطق المحرومة أو غيرها فى كل مدينة أو إقليم يتم إختياره،وهى بهذا الشكل خريطة واقعية يمكن وضع إحداثيات عليها.

ويمثل شكل (١٤) هذا النوع من الخرائط حيث يظهر فى الخريطة توزيع المدارس الثانوية فى مدينة هل (Hull) بإنجلترا.

ومن أمثلة هذا النوع من الخرائط أيضا، خريطة إيتون (Eaton) العسكرية لمحاكاة وعرض نمط تسجيلى بيانى لظاهرة وهى تهديد دولة من قبل دولة أخرى ثم تعزيز هذه الدولة المهددة من دولة ثالثة ملحق (٨)، والخرائط الواقعية تمكن الباحث من تمثيل مؤثر أو مؤثرات ثقافية معينة أو تمثيل أنماط مستعارة أو منقولة من دولة أخرى أو مفروضة على نظام تعليمى نظراً لمؤثر سياسى أو إقتصادى أو غيرها.





ثالثاً: استخدام الكارتوجرافى فى دراسات التربية المقارنة:

يقوم الباحث فى هذا المحور من الدراسة بتقديم تصوره لكيفية (منهجية) توظـيف رسم الخرائط (كارتوجرافى) فى وصف العوامل الثقافية المؤثرة فى الـنظام التعليـمى،وذلك باعتبار التناول السابق لمفهوم التمثيل الكارتوجرافى ورسـم الخـرائط فــى العلوم الإنسانية والاجتماعية، وحيث يمكن الاسترشاد بتمثـيل المفهومــات والظاهرات والعوامل الجغرافية أو العنصرية أو الدينية الســابق عــرض خرائط كارتوجرافية لها[١]. وكذلك تقديم كيفية توظيف رسم الخــرائط فى وصف عناصر ومكونات النظام التعليمى المختار أو المشكلة أو الظاهرة محل الدراسة،ثم القيام بعملية دراسة وتحليل النظام التعليمى فى ضوء المداخل الثقافية ، ويمكن أن يكون ذلك على النحو التالى:

(١) رسم خرائط الدراسة:

تؤكـد الدراســة الحالــية على أن رسم الخرائط التى يستخدمها الباحث (كارتوجــرافى)، يمثل أداة من أدوات طريقة المقارنة التى يستخدمها الباحث، أى أنــه لــيس طــريقة أو أســلوب بحــث قائمة بذاتها. بمعنى أن استخدام الكارتوجرافى لابد أن يقترن بأساليب أو نماذج البحث فى التربية المقارنة التى تــتوائم مع رسم الخرائط، حيث توفر هذه الأساليب أو النماذج مجال ووصف الأطر الثقافية ومكونات النظام التعليمى، وتحدد أيضا قانون أو معيار المقارنة. وتمكيــن الباحــث من رسم خريطته الثقافية يرتبط إلى حد كبير بعملية اختيار واحد من أساليب أو نماذج التربية المقارنة التى سيحددها منهج دراسته،ومن هذه الأساليب أو الطرق:

(أ) طريقة العوامل التربوية والتقاليد، هانز (Hans)[٢].

(ب) طريقة حل المشكلات، هولمز (Holmes)[١].

---

[١] ارجع إلى الخرائط ص ص من الدراسة.

[2] Hans, N., Comparative Education, op. cit., pp 1 – 16

(ج) طريقة النموذج النظرى والمناطق الثقافية ، مولمان (Moehiman)[٢].

(د) مدخل الشخصية القومية، ماليسون (Mallinson)[٣].

(هـ) نموذج دراسات المنطقة، بيريداى (Bereday)[٤].

(و) طريقة رسم الخرائط الاجتماعية، بولستون (Paulston)[٥].

(ز) طريقة نظرية المباراة، تيرنر (Turner)[٦].

(ح) طـريقة نظـرية الاعتماد (Dependency Theory)، نواه و ايكستين (Noah & Eckstain)[٧].

مـثال: رسـم خـريطة كارتوجرافية مع استخدام نموذج حل المشكلات (طريقة هولمز):

توفـر طـريقة هولمـز للباحـث قدراً كبيراً من التحكم فى عملية جمع المعلومـات ووضـعها فـى إطار قيمى لمجتمع أو دولة مختارة فى الدراسة المقارنـة، حيـث يرى هولمز أن التربية المقارنة علم من العلوم الإجتماعية، يجب أن تخضع عملية جمع المعلومات فيها إلى عملية اختيار من بين كم هائل مـتاح من هذه المعلومات، يرتبط بعملية التحليل أو قد لا يرتبط بها ، ومن ثم فإن القدرة على التحكم فى المعطيات (Manageability of Data) تمثل مهارة يجب أن يتمتع بها الباحث.

---

1 Holmes, B.,Comparative Education Some Considerations of method London:George Allen & Unwin, 1981, pp.111-132

2 عبد الجواد بكر: " تحليل النظام التعليمى باستخدام نموذج مولمان النظرى " التربية- مجلة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية- المجلد الأول- العدد الأول- يناير ١٩٩٨، ص ص ١٩٧ - ٢١٢.

3 Mallinson, V., An Introduction to the Study of Comparative education. Cit., pp 12 - 75 .

4 Jones, Ph E., Comparative purpose and method,.op.cit .83 – 92

5 Leibman, M & Paulston, R., " Social Cartography : A new methodology for comparative studies op. cit., pp. 233

6 Turner, D.A., " Game theory in comparative Education,. prospects and propositions, in : Schriewer, J & Holmes, B. op. cit., pp. 143 - 163

7 Noah, H.J & Eckstin, M.A., " Dependency theory in comparative education : twelve lessons from the Literature .165-192 in: Schriewer, J & Holmes, B., op. cit., pp.



ويــرى هولمز أن المشكلة التربوية لها أبعادها الثقافية، كما تتأثر بعدد مـــن المظاهـــر العالمــية السائدة فى العالم ومنها الانفجار المعرفى والانفجار السـكانى وانفجار الآمال والطموحات وتوقعات المستقبل، وعلى هذا فإن هذه المتغـيرات يجب تحديدها وتصنيفها. وقد بدا ذلك واضحا فى استخدام هولمز لطــريقة حل المشكلات وخطوات التفكير النقدى لجون ديوى[1]. (Dewey's stages of Reflective thinking)، واســتخدامه نظــرية الثنائــية الحرجة لـــبوبر[٢] (Poppers critical dualism) للــتحكم فى تقنين الأطر (النماذج) التى تمكنه من تصنيف وتحديد المعطيات الثقافية (مداخل التحليل)، "*فالعلاقات الســببية فى أى مجتمع، يمكن فهمها من خلال استمرار القوانين الاجتماعية، الــتى يمكن وصفها بأنها محددة، كما أن ثباتها النسبى يسمح لعلم التربية أن يعمل من خلال التنبؤ،وبالتالى يمكن تصميم نموذج لدراسة المجتمع (model for the study of society) كمـــا يمكـــن ربـــط الإطـــار المعيارى بالاطار التأسيســـى معا باعتبارهما أنماطا قياسية اجتماعية. وهى تساعد فى دراسات التربـــية المقارنة، ولكن ينقصها الربط بالخصائص الطبيعية للدول أو المناطق أو الأقاليم، وهنا يكون دور الاطار الثالث وهو الاطار الطبيعى*"[٣].

وعلــــى هـــذا تكون الخطوة التالية، بعد تحديد الإطار المعيارى والإطار التأسيسى والإطار الطبيعى ومكونات كل إطار من عناصر ثقافية ، هى: جدولة المعطيات التى تمثل هذه العناصر ثم رسم خرائط لها فى دول المقارنة. وتكون الخطــوة الثالـــثة هـــى تحديد عناصر ومكونات النظام التعليمى محل الدراسة وحســـب طبيعـــية المشـــكلة التى يدرسها الباحث، ويقوم الباحث بجدولة هذه العناصر فى دول المقارنة، ثم يقوم برسم خرائط لهذه العناصر والمكونات.

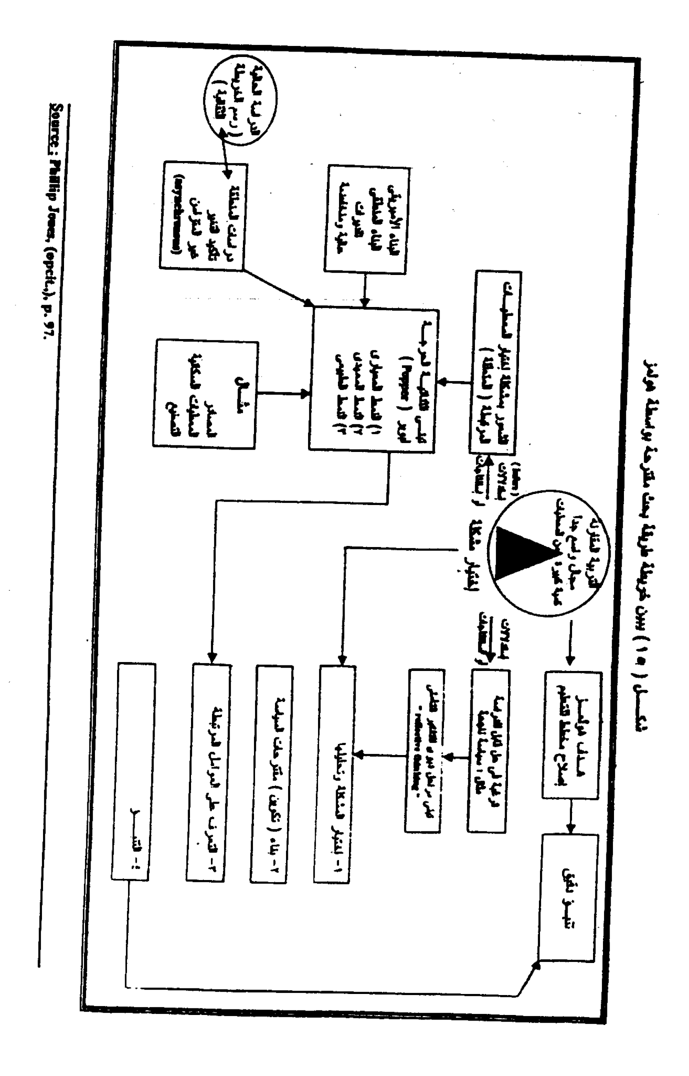
---

[1] Holmes, B., Comparative Education: Some Considerations pp. 36- 56., of Method, op. cit

[2] Ibid pp . .76 - 88.

[3] Ibid pp 116 – 117

ثم تكون الخطوة الرابعة وهى إجراء عمليات التحليل والتفسير فى ضوء ما توفره الخرائط. وإتمام الخطوة الأخيرة أى عملية المقارنة وفق طريقة حل المشـكلات لهولمز. والشكل (١٥) يبين خريطة تشتمل على عناصر ومكونات طريقة بحث مقترحة بواسطة هولمز.



شكل (١٥) يبين خريطة طريقة بحث مقترحة بواسطة هولمز

Source: Phillip Jones, (opcit.), p. 97.

مثال : رسم الخرائط مع استخدام نموذج دراسات المنطقة (نموذج بيريداى):

يمكـــن الربط بين رسم الخرائط الثقافية والتربوية ونموذج بيريداى على النحو التالى :

١ـ يـبدأ الباحث باختيار القطر (أ) والقطر (ب) فى المنطقة الجغرافية التى تحددها مشـكلة دراسـته ، ثـم يقوم بجمع المعطيات والمعلومات التربوية المرتبطة بالمشكلة ويقوم بتصنيفها ووضعها فى نظام جدولى يحدده ، وهذه يطلق عليها المعطيات الخالصة (Pure Pedagogical Data) ، وهـذه الخطـوة يجب أن تتم بالنسبة للقطران (أ) ، (ب) .

٢ـ يقـوم الباحـث بجمع المعطيات الثقافية لكل من القطرين (أ) ، (ب) فى نطاقها الجغـرافى حسـب نمـوذج بـيريداى (العوامـل الاقتصـادية والسياسية والاجتماعية والتاريخية) ، ثم يقوم بتصنيفها ف نظام جدولى يحدده .

٣ـ يقـوم الباحث باستخدام أسلوب التمثيل الكارتوجرافى ، فى رسم خرائط ممثلة .أى خـرائط لمكونـات وعناصر النظام التعليمى حسبما تحدد طبيعة المشكلة محل الدراسة ، وخرائط التمثيل الكارتوجرافى للعوامل الثقافية (مدخل التحليل) وهذه الخرائط التربوية والثقافـية الـتى يرسـمها الباحـث يجب أن تكون ممثلة للقطرين (أ) ، (ب) محل الدراسـة ، وهـى ترتـبط بمـرحلة جزئـية فـى نمـوذج بـيريداى وهـى الوصف (Description) .

٤ـ يـبدأ الباحـث عملية قرأة الخرائط التى تشمل على كل المعطيات ماثلة أمامه،وكذا يقـوم باسـتقراء وتفسـير(Explanation) ظاهـرات وأسباب مشكلات وتحولات وغـيرها فـى الـنظام التعليمى محل الدراسة ، وبذا يكون قد انتهى من تطبيق المرحلة الأولى من النموذج أى : (دراسات المنطقة) .

٥ـ قـبل أن يقـوم الباحث بعملية المناظرة (Juxtaposition) وهى مرحلة جزئية مـن المـرحلة الثانـية مـن الـنموذج (المقارنـة) علـيه بتحديد معيار أو معايـيرالمقارنة (Criteria For Comparability) ويـتم ذلـك بصورة متكاملة بين الخرائط الكارتوجرافية التى تم رسمها والتى تتضمن المعلومات اللازمة فى

عملـــية المـــناظرة وبيـــن إجراء المناظرة نفسها حسب نموذج بيريداى والتى تتطلب تحديد المتشابهات والمختلفات وتكوين الفروض اللازمة للتحليل المقـــارن، ويطلق على مرحلة المناظرة (المقارنة الأولية) أو (preliminary comparison)

٦- تنـــتهى هـــذه الخطـــوات بإجراء عملية المقارنة (Comparison)، حيث تســـتمر عملـــية التحلـــيل التربوى عبر الحدود القومية للدولة فى المنطقة أو الاقلـــيم محـــل الدراســـة. والشـــكل (١٦) يبيـــن نموذج بيريداى فى صورة تخطيطـــية، ويمكـــن ربطها مع خرائط كارتوجرافية تمثل الأقطار المختارة فى الدراسة المقارنة وتحديد الخصائص الثقافية للإقليم الذى تقع فيه.

وهكــذا يعــتمد المنهج فى دراسات التربية المقارنة ومجالاتها المتعددة على توظيف عدد من الأساليب والأدوات والوسائل التى عرفتها مناهج البحث عامــة. ولكــن مع زيادة كمية المعلومات والمعطيات الثقافية وازدياد واتساع رقعــة المعرفة التربوية فى ميادينها المتنامية، أصبح البحث عن أدوات جديدة وتقديمهــا ضــرورة، حتى تساعد فى عرض وتحليل المعلومات، وحتى توفر للباحــث مجــال رؤية وإعمال نظر وفكر أوسع وأعم. ولقد أصبح البحث عن أدوات جديــده تساعده فى إجراء البحوث ضرورة فى عصر ازدادت فيه قيمة العلوم البينية (Interdisciplinary) وحاجة العلوم المختلفة إلى بعضها وإلى زيادة مساحات التعاون والتوظيف الفعلى لمكوناتها ومناهجها.

ولما كانت الألفاظ ومهاراتها (Articularly) وحدها أو الأرقام ومهارتها (Numarcy) وحدهــا، أو هما معا وبما يتطلبانه من قدرات خاصة للباحث، لا يكفــيان فــى بعض الأحيان إلى توضيح الرؤية فى المجال الذى يدرسه، فإن إضــافة بعد ثالث مصور مرئى (Graphicary)، يمكن أن يضيف إلى مهارات الباحــث، وأن تــزيد مــن فاعلــية أداتــه وقيامه بدراساته. ورسم الخرائط (كارتوجــرافى)، أو عملــية التمثــيل الكارتوجرافى للمعطيات المستخدمة فى البحث (Data)، تمثل أداة ذات قيمة فى دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربــية المقارنــة والدولــية وفى تحليل النظام التعليمى ودراسات وأساليب التخطيط التربوى. أى يزيد دور الخريطة وتصميمها كأداة فى طريقة البحث.

وهــذا واقــع، حيــث أن خــرائط التوزيع يمكن أن تقدم صورا مرئية لمشــكلات وظاهــرات ومجــالات ونصــوص ومفهومات إنسانية واجتماعية وتــربوية، كمــا يمكــن للخرائط - بحسب نوعها- أن تساعد فى تقديم صور للــتفاوت الــثقافى وشخصية المكان فى مناطق جغرافية بعينها، كما يمكن أن تبيــن المقارنة مناطق تأثر التأثير **الثقافى** حسب العناصر والمكونات الثقافية المخــتارة. ويمكــن عــن طــريق الخرائط أيضا، عرض الخصائص القومية



والأيديولوجيات أو تكوين صور لعناصر ومحددات الشخصية القومية (المدخل المســتخدم فى التربية المقارنة) لقطر من الأقطار أو نطاق إقليمى أو منطقة. حيث ترتبط الشخصية القومية بالخصائص المكانية.

وتــتعدد أنـــواع الخـــرائط الكارتوجرافـــية فى التربية المقارنة، حسبما أوضحت الدراسة الحالية- والتى يمكن محاكاتها- ويمكن عن طريق رسمها، تصوير الأوضاع الثقافية والتربوية لأقطار ومناطق العالم ومنها:

١- الخـــرائط المفاهيمـــية: وهـــى تبيـــن أهـــم عناصر النظريات والفلسفات والأيديولوجـــيات، والقيم السائدة وغيرها فى الدولة مختارة أو مجموعة دول.

٢- خـــرائط النصوص: التى تمثل كتابات. ومبادئ تركز عليها مباحث التربية المقارنة المختلفة وتعتمد عليها طرقها ٠أى أنها خرائط محصلة معرفية.

٣- خرائط ثقافية: ويتم فيها عرض العوامل الجغرافية والعرقية أو العنصرية أو الدينية أو الإقتصادية أو السياسية أو التاريخية أو غيرها حسب أسس التمثيل الكارتوجرافى.

٤- خـــرائط الـــنماذج: وفـــى هذا النوع يمكن تمثيل عناصر ومكونات نماذج التربـــية المقارنـــة، للتركـــيز على عرض المكونات ، وربطها بمجالات التحلـــيل المقـــارن ، وكذا إعداد وتهيئة أنماط التربية المقارنة ونماذجها النظرية للتطبيق على حالات النظم التعليمية المختارة للدراسة.

٥- خـــرائط مكونـــات الـــنظام التعلـــيمى: وفى هذا النوع يمكن تمثيل هيكل ومكونـــات الـــنظام فى دول المقارنة حتى يمكن تبين مراحل ومستويات وقطاعـــات التعلـــيم والتعرف على مسميات المراحل فى الدولة المختارة وبيان العلاقات بين مستويات النظم التعليمية.

٦ - خـــرائط عملـــيات الـــنظام التعلـــيمى: وهى تشمل عناصر تحليل النظام التعلـــيمى، مـــثل بداية ونهاية مرحلة تعليمية وقبول الطلاب فيها وإعداد



المعلم والمبانى المدرسية والإدارة التعليمية والمدرسية وعلاقاتها الأفقية والرأسية وعمليات النظام التعليمى الأخرى.

٧- خـرائط تمثـيل ومحاكاة الواقع: وهى خرائط طبيعية تربط بين خصائص الإقلـيم الطبيعـية وتضاريسه على وجه الخصوص والطرق ومساراتها وتوزيـع الـبحار والأنهـار ومواقع المؤسسات التعليمية وتحديد أماكن الكثافة الطلابية وكثافة توزيع مؤسسات التعليم والأماكن المحرومة. كما يمكـن بـيان مؤثرات محددة ووصفها فى عملية التحليل عن طريق هذه الخرائط، حيث أنها خرائط تسجيل بيانى للظاهرة.

وترتـبط هذه الطريقة- طريقة الكارتوجرافى- فى رسم وتسجيل بيانات الظواهـر والمشـكلات والحـالات، بعدد من الصعوبات ، التى يمكن أن يطلق علـيها صعوبات التمثيل الكارتوجرافى، وهى صعوبات مشتركة سواء فى علم الجغرافـيا أو التمثـيل الكارتوجـرافى الجغرافى أو التمثيل الكارتوجرافى فى التربية المقارنة ولكن تدريب الباحث فى التربية المقارنة على رسم واستخدام الأداة الخرائطـية ومعـرفة وضع الرموز والأشكال (Codes & Icons) التى تسـتخدم للدلالة على معارف سيقوم بتمثيلها فى خريطة يعتبر أمراً ضرورياً، حـتى لا تفقـد الخـريطة فاعليتها. كما أن تدريب الباحث على قراءة خرائط التمثـيل الكارتوجـرافى فـى مجـال التربـية المقارنـة أو العلوم الإنسانية والاجتماعية، تصبح عملية موازية للعلمية الأولى وضرورة أيضا.

علـى أن رسـم الخـريطة عـادة ما يرتبط بجمع وتصنيف المعلومات وتحديدهـا بشـكل يناسب المطلوب دارسته.وترتبط هذه العمليات أيضاً بعملية اسـترجاع وإعـادة عـرض المعلومات،ومن ثم فإن الوسائط التقنية يمكن أن تكون مساعدة فى هذه العمليات سواء فى إعداد وتخزين وتبويب المعلومات أو عملية رسم الجداول والرسوم البيانية والخرائط.



الأسس المنهجية لرسم الخرائط (كارتوجرافى) فى التربية المقارنة:

فـــى ضـــوء ما سبق، يمكن القول بأن هناك عدداً من الأسس المنهجية التى يمكن أن تؤسس لعملية استخدام وتوظيف رسم الخرائط كأداة من أدوات المنهج المقارن، ولكن قبل البدء فى عرض هذه الأسس يود الباحث أن يعرض لأساس عام له أهميته فى عملية تكوين ورسم الخريطة الكارتوجرافية،ألا وهو المعلومـــات أو المعطيات الثقافية والتربوية التى يتوقف عليهًا إعداد الجداول والبيانات والرسوم التى تستخدم فى رسم الخريطة حيث أن صدق ودقة التمثيل الكارتوجرافى يتوقف على هذه المعطيات.

وتتنوع المعطيات إلى عوامل ثقافية ونظريات ومفهومات وعناصر وإلى معلومات وبيانات ترتبط بالتربية وبالنظام التعليمى وبمكوناته،وقد بينت بعض أنـــواع الخرائط فى متن الدراسة بعضاً منها ، ولما كانت هذه المعطيات تكون أساساً مهماً فى التمثيل الكارتوجرافي. فإن عرضها كأمثلة هنا يمكن أن يوضح الرؤيا للباحث عند البدء فى إعدادها للتمثيل الكارتوجرافى ثم رسم خرائط لها.

ومـــن هـــذه المعطيات. المعطيات الثقافية ولم نتعرض فيها للعوامل أو القـــوى الثقافـــية أو سمات الشخصية القومية.ولكن سنعرض بعض المعطيات الأخـــرى التي أشارت إليها خرائط الدراسة الحالية، ومنها: النظرية الوظيفية مـــثل نظـــرية الوظيفـــية البنيوية ونظرية التطابق ونظريات التنمية ونماذجها ونظـــريات التحديـــث أو الحداثـــة ورأس المـــال البشرى والماركسية الجديدة والصراع والنظام العالمى والإعتمادية أو التبعية(1) وغيرها من النظريات فى إطار دولة أو إقليم أو الإطار الدولى بصفة عامة.

فالوظيفـــية البنيوية (Structural Functionalism) لها مكوناتها التى يجـــب أن يتعرف عليها الباحث قبل البدء فى تمثيلها كارتوجرافى، وحيث تقوم

1) ملكه أبيض: التربية المقارنة والدولية- ط ٢- دار الفكر- دمشق- ١٩٩٩م، ص ص ٥٨-٦١.

على أن لكل مجتمع بنية ووظائف ترتبط بها.وهذه ترتبط بمعطيات متعددة.منها الأسلوب الذى يتبعه الأفراد فى الإنتاج والاستهلاك والأدوار التى يقومون بها وأوضاعهم الاجتماعية والمؤسسات التى ينتمون إليها.ويقوم النظام التعليمى والتربية على تحقيق استمرارية بنية المجتمع هذه، كما تركز البحوث التربوية التى تعتمد هذا المدخل الوظيفى البنيوى على الكيفية التى تدعم بها التربية شكل المجتمع،ومنها الدراسات عبر الثقافية المقارنة التى تجرى فى إطار ثقافات معينة والتى يمكن عن طريقها استخلاص مبادئ عامة تفسر كيف تعمل مختلف النظم التربوية لتحقيق المحافظة على بنية المجتمعات.

كما تهدف دراسات التنمية فى المجتمعات والتى يعنى بدراستها الباحث حسب نموذج التنمية (Developmental Model) الذى تتبعه هذه الدولة أو تلك إلى التعرف على دور التربية فى إحداث تغير منشود، والتعرف على عناصر نموذج التنمية المختار للدراسة ضرورة حتى يمكن تمثيله كارتوجرافيا وربطه بعناصر التحليل ونماذجه وأساليبه الأخرى التى يحددها المنهج المقارن، وينطبق هذا القول على المعطيات المتعلقة بنموذج التحديث (Modernization)، عندما يقوم الباحث بحصر المجهودات التى تقوم بها الدول المتبنية لشكل أو أشكال من التقنية بغرض التحديث وتوسيع قاعدة الإنتاج والخدمات وتوزيعها.

كما ينطبق أيضا على المعطيات التى يقوم الباحث بجمعها والتى ترتبط بدراسة مؤثر مثل رأس المال البشرى (Human Capital) وعلاقته بآليات عمل النظام التعليمى ككل أو قطاع من قطاعاته مثل قطاع التعليم الفنى.

كما أن التعرف على الأطر الثقافية المتعددة كمعطيات ضرورية للباحث عند القيام بدراسة نظرية النظام العالمى والاعتماد أو التبعية،فتداخل وتشابك العلاقات وفهم ظروف المؤسسات القائمة فى مجتمعات عدد من الدول ، وكلها- الأطر الثقافية- سواء فى جوانبها السياسية أو الاقتصادية أو



الاجتماعــية تحتاج إلى تعرف ثم تحديد حتى يمكن تصنيفها وتبويبها وتمثيلها كارتوجرافــياً. وهكــذا فى قضية تحديد وحصر المعطيات قبل الإعداد لمثيلها كارتوجرافــياً ورســم خــرائط لهــا، يجــب أن نشير إلى أن هناك منظورات ومفهومــات ونظريات متعددة توجه الباحث فى التربية المقارنة، كما أن هناك بعــد أو طابع التغيير الذى يسود العالم والذى يؤثر فى مداخل التربية المقارنة الثقافــية ومعطــياتها،ويستلزم ضرورة متابعة ورصد وتسجيل التغيرات التى تحــدث،والتى تؤثر تأثيراً بالغاً فى دراسات التربية المقارنة من تغيير فى نظم الحــياة وتنوع ثقافى وقيم موجهة للسلوك وأساليب حكم وإدارة وصنع واتخاذ قــرار وقوانين وتشريعات وعمل ووظائف وعلاقات وتراكيب اجتماعية وطرق تعبير عن الحاجات العامة والخاصة وغيرها.

كمــا تجــدر الإشــارة أيضــا إلى أن جمع المعطيات الخططية يجب أن يصــاحبها عملــية جمع المعطيات التربوية،وهذه أيضا لها مصادرها- بحسب الحالة أو الظاهرة أو المشكلة المدروسة.وتساهم المنظمات الدولية مثل المكتب الدولــى للتربــية والمعهد الدولى للتخطيط التربوى بباريس ومعهد هامبورج للتربية المقارنة والمركز الإقليمى للتربية فى الدول العربية ببيروت والمنظمة العربــية للتربية والثقافة والعلوم وموسعات نظم التعليم والوسائط التكنولوجية والمعلوماتية فى توفيرها. ويتوقف على المعطيات التربوية أيضا صدق التحليل والمقارنــة، لذا فيجب على الباحث الدقة فى جمعها وفهم محتواها حتى يكون التمثيل الكارتوجرافى لها تمثيلا دقيقا وصادقا. وعلى هذا يمكن وضع عدد من الأســس المنهجية التى يقوم عليها استخدام رسم الخرائط (كارتوجرافى) كأداة من أدوات المنهج المقارن ومنها:

١- أن تحديــد الاطار الثقافى والمعرفى وعناصر ومكونات هذا الاطار كمدخل للتحلــيل المقــارن وكأساس من أسس التى يقوم عليها المنهج المقارن، يرتــبط بعملــية جمــع وتبويب المعلومات والمعطيات فى شقيها الثقافى والــتربوى مــن مصادرها، وتحتم الموضوعية عدم تدخل رؤية الباحث

الشخصية فيها، حتى لا تتأثر عمليات التفسير والتحليل والمقارنة، وحتى يتم التمثيل الكارتوجرافى لهذه العناصر والمكونات بصورة موضوعية.

٢- إن تمثـيل ورسم خرائط كارتوجرافية للمعطيات الثقافية والتربوية بشكل يمكـن الباحث من إجراء عمليات الوصف والتفسير والتحليل والمقارنة حسب الدول المختارة وحسب طبيعة المشكلة موضع الدراسة، يكون أداة ذات قـيمة مؤثرة في عمليات التحليل والتفسير إذا تم وفق قواعد الرسم الكارتوجرافى والمقارنة الكارتوجرافية السابق تناولها فى الدراسة.

٣- إن عملـية التمثيل الكارتوجرافى ورسم الخرائط الثقافية والتربوية حسب أنواعهـا الـتى عرضـت لهـا الدراسة من خرائط المفاهيم والظاهرات والعوامـل الثقافـية أو خرائط مكونات النظام التعليمى أو خرائط توزيع معـاهد ومؤسسات التعليم أو الخرائط التى يتم تصميمها لوصف عمليات الإصـلاح التعلـيمى أو غيرها من خرائط التخطيط والسياسة التعليمية. وهـذه الخرائط لها طرائقها ومنهجها الذى يتطلب تحديد جوانب الظاهرة أو المشـكلة أو الحالـة المدروسـة فى إطار ثقافة مجتمعها أو الأقطار المخـتارة للدراسة، وعلى هذا يشترط أن تبين الخرائط خصوصية وأبعاد الظاهـرة وأن تيسـر وتـتكامل مع أدوات وأساليب التحليل التى توفرها مناهج البحث.

٤- يتطلـب صدق وثبات عملية التمثيل الكارتوجرافى، إعداد استمارة لتحكيم العناصـر المعرفية المتضمنة فى مداخل ومعطيات التحليل سواء الثقافية (عوامـل جغرافـية أو سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو تاريخية أو عرقـية أو عنصـرية أو حضارية أو دينية.. أو نظريات وقيم وفلسفات اجتماعية وإنسانية وغيرها ..) أو التربوية (نظريات وفلسفات ومبادئ ومفهومـات وظاهرات ومشكلات، سياسات، وغيرها..) حيث تكون هذه العناصـر مصـادر أولـية للتحلـيل المقـارن ومصادر لتحديد العناصر والمكونـات الفرعية التى سيتم تمثيلها كارتوجرافياً ورسم الخرائط لها.

والمقصـــود بالتحكــيم هــو ضمان أعلى قدر من الموضوعية فى عملية التمثـــيل الكارتوجرافى،وتكامل العناصر الممثلة وشمولها لكافة الجوانب المطلوبة للتحليل المقارن.

٥- بعــد إتمام عملية التمثيل الكارتوجرافى ورسم الخرائط (أداة التحليل) على الـــنحو المقتـــن الســـابق، فإن استخدام المنهج المقارن بأدواته المتعددة (الوصــف والتحلــيل النقدى والفلسفى والمناظرة) يتطلب عادة الاستعانة بأســلوب أو نموذج من نماذج البحث المقارن التى يعرفها مجال التربية المقارنـــة،مثل طريقة هلنز أو هالينسون أو مولمان أو هولمز بيريداى. ومـــن ثـــم تكـــون الخـــريطة التى تم رسمها أداة ذات قيمة فى الدراسة المقارنـــة حسبما تبين الدراسة الحالية. ولا يمكن أن تكون منهجا قائما بذاته للبحث.

٦- يقوم الباحث بإجراء عملية المقارنة التى تطلبها دراسته عن طريق تحديد معايـــير المقارنة التى تحكم التحليل ودراسة المتشابهات والمختلفات فى الحالات المدروسة.ومن ثم فإن الدقة والضبط مطلوبين فى تحديد عناصر وأبعـــاد المشـــكلة أو الظاهرة، وأيضا مطلوبين فى عملية إعداد خريطة التمثيل الكارتوجرافى للمعطيات التربوية.

٧- أن تحديد الرموز والأشكال وأسلوب المعالجة الكارتوجرافية لاعداد ورسم الخـــريطة الثقافـــية أو الـــتربوية ومفاتيح قراءة الخرائط، يمكن أن يتم بمساعدة أحد المتخصصين الكارتوجرافيين.ويتطلب عملية تحكيم الخرائط الـــتى تـــم رســـمها إلـــى تعـــاون المتخصصين فى التربية المقارنة مع الكارتوجرافيين.

٨- إن صـــدق التمثـــيل الكارتوجرافى أو المعالجة الكارتوجرافية فى الخرائط الـــتى يمكـــن إعدادها كأداة من أدوات المنهج المقارن، يعتمد فى المقام الأول على جمع المعطيات والمعلومات الثقافية التربوية وتحديد العناصر والمكونات التى ستدخل فى تصميم الخريطة. أى أن الرسم الدقيق (صدق

الخريطة) لن يؤدى إلى تكرار تناولها فى شكل نص (Text) يكرر كتابته الباحث عند التحليل وكتابة بحثه، فإذا فقدت الخريطة شرط الدقة والصدق، أصبحت غير فعالة فى الدراسة المقارنة.

وهكذا نوصى في الدراسة بتطبيق أداة رسم الخرائط (كارتوجرافى) على نظم تعليمية مختارة، مثل دراسة حالة نظام التعليم فى مصر أو دراسة إحدى مشكلاته. أو دراسته مقارنة لقطاع من قطاعاته (ابتدائى، إعدادى، ثانوى، جامعى...) مع دولة أخرى فى المنطقة العربية أو الأفريقية. حتى يمكن اكتشاف مميزات وعيوب استخدام التمثيل الكارتوجرافى.

كما نوصى أيضا باستخدام الخرائط الكارتوجرافية فى التربية المقارنة مع الخرائط التربوية المستخدمة فى التخطيط التربوى حتى يمكن- مثلاً - التنبؤ بالتغيرات التى يمكن أن تحدث فى النظام المدرسى فى مصر، وفقا للعوامل المؤثرة فى الإطار الدولى فى فترة محددة زمنياً.

ونوصي كذلك بعمل "أطلس نظم التعليم"، يتوافق مع موسوعة نظم التعليم القومية والتربية المقارنة والدولية، ويتطلب ذلك تعاون فريق من الباحثين فى التربية المقارنة والدولية وخبراء التمثيل الكارتوجرافى، مما يوفر معطيات ومعلومات عن نظم التعليم فى العالم سواء فى شكل مناطق أو أقاليم أو قارات أو غيرها ويمكن أيضًا تخزين المعلومات المصورة بطرق التخزين الألكترونية المتوفرة مما يوفر وسيلة تعليمية مناسبة للتدريس فى الجامعات وإجراء البحوث.

الفصل الرابع

الاتجاهات الحديثة
فى الدراسات المجالية للتربية المقارنة

مقدمة

ارتكز محور الاهتمام فى الدراسات المجالية أو دراسات المنطقة (area studies) فى العقود الخمسة الأخيرة من القرن العشرين وحتى الوقت الحاضر علـــى دراســـة المـــناطق والأقالـــيم الجغرافية غير الغربية (non-western countries) مـــن العالم المعاصر وقد صحب ذلك إنتاج معرفى أفاد ويمكن أن يفـــيد فـــى العديد من مجالات العلوم والآداب. وقد تراوحت شدة هذا الاهتمام بالدراســـات المجالـــية بيـــن العلـــو والانخفاض حسب تأثير عدد من العوامل والمؤثـــرات العالمية ، بداية من فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية (١٩٤٥) وحتى تفكيك الاتحاد السوفيتى وظهور مبادئ واتجاهات وتوجهات عالمية مثل الاعـــتماد المتبادل (interdependece) والعولمة (globalization) والدولة القومـــية (nation-state) وإعادة تشكيل عمليات الإنتاج العالمى وزيادة تأثير الحـــركات الاجتماعـــية الدولـــية الـــتى ترتبط بحقوق الإنسان والبيئة والعمل وتكوينات المنظمات غير الحكومية وغيرها..[1]

وتقـــوم الدراسات المجالية التى يديرها ويمولها مؤسسات حكومية أو غـــير حكومية فى الدول المتقدمة ــ غالبا ــ داخل مراكز ومؤسسات وهيئات وجمعـــيات دولية وفى أقسام أكاديمية متخصصة داخل بعض الجامعات الغربية على وجه الخصوص ، حيث تقوم ببحث ودراسة الخصائص الثقافية والتقاليد الموروثـــة لشـــعوب ومناطق من العالم حسب أوضاعها الجغرافية والسياسية والعرقـــية والتاريخية والدينية والسياسية والتربوية وغيرها ، كما تركز على دراسة التكوينات والنظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتعليمية المنبثقة عن هذه الخصائص والأصول القومية .[2]

---

1) Sita Ranchod-Nilsson, Regional Worlds: Transforming Pedagogy in Area Studies and International studies, University of Chicago, Fall 2000, p. 1.

2) David Ludden, Why Area Suties?, University of Pennsylvania,January, 1999. pp. 1-4. (http://www.sas.Upenn,edu/~dludden/whyarea-htm (accessed date 2004/07/24).



كما يمكن القول أنه عادة ما تقسم الدراسات المجالية بحسب مسميات هــذه المناطق من العالم وحسب المناهج والمجال المعرفى الذى تركز عليه ، وفى المراكز الدراسية القائمة فى الدول الغربية ، إلى مراكز مثل [1] :

١- مركز الدراسات الأفريقية .

Center for African Studies.

٢- مركز دراسات شرقى آسيا.

East Asian Studies Center.

٣- مركز دراسات أمريكا اللاتينية .

Center for Latin American Studies.

٤- مركز دراسات الشرق الأوسط .

Middle East Studies Center.

٥- مركز دراسات شرق أوربا.

Center for East European Studies.

1) Office of International Affairs, The Ohio State University and the world. International Programs and Initiatives, 2003, pp. 1-33.



وتجــرى هــذه المراكز دراسات فى مجالات معرفية متعددة مثل علم الاجــتماع والتربــية والجغرافيا والتاريخ والقانون والأدب والعلوم السياسية والزراعة والصحة النفسية واللغة والديانات وغيرها ، أى أن مجالات المناهج المعرفية فىهذه المراكز تتنوع بين العلوم الاجتماعيةوالإنسانيةولطبيعية.[1]

وتطبــيقات هذه الدراسات فى المناطق المعينة وكذا مشروعات تنمية هــذه المــناطق ، تمثل أهدافا مهمة فى الدراسات المجالية ، حيث تمكن هذه الدراســات الــدول التى تجرى وتدير وتمول هذه المراكز وتشرف على وضع سياساتها وبرامجها ومشروعاتها البحثية،من الحصول على معرفة مجالية[2] ، يمكــن أن توظــف فــى خدمــة أغراض متعددة ، كما تشير إلى ذلك الدراسة الحالية.

وأطلق التباش (Philip G. Altabach) ، على واحد من هذه الأغراض المعرفــية اسم "الاستعمار الجديد المتجدد" (New Neocolonialism) ، فقد انفقــت كــل من الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتى السابق بسخاء علــى بــرامج لتمويل التبادل التعليمى للطلاب وترجمة الكتب والمراجع وبناء المعــاهد التعليمية وتقديم المنح الدراسية ، للدول الأخرى – التى تمثل مجال اهــتمام الدراســات المجالــية – مــن أجــل التأثير فى المتخصصين والقادة الأكاديميين فى هذه الدول والتأثير فى المثقفين وصانعى السياسات المحلية فى هــذه الدول ، أى أن الغرض كان سياسيا واقتصاديا ، وكان مفتاحه إلى ميدان الصراع هو التعليم والتعليم العالى على وجه الخصوص[3] .

---

1) David Ludden, The Territoriality of knowledge and the History of Area Studies, University of Pennsylvania, June, 1997, pp. 5-7. (http://www.sas.Upenn.edu/~dludden/areast 1 -htm (accessed date 2004/08/20).

2) Pearl T. Robinson, Area Studies In Search of Africa, The Politics of knowledge: Area studies and the Disciplines, Article 6, Year 2003 (Produced by the Berekeley Electronic Press 2004), pp.10-14.

3) Philip G. Altabach, "Globalization and The University: Myths and Realities In An Unequal World", Teritiary Education and Management, No. 1, 2004, p. 6.

وتشـــير موسوعة التربية المقارنة إلى أن اصطلاح الدراسات المجالية (area studies) قد استخدم أول ما استخدم فى سياق عمل ونشاط المخابرات العســكرية. ثــم وظــف الاصــطلاح فى نصف القرن الأخير ، لوصف برامج ونشاطات بحثية وأكاديمية ، تركز فى المقام الأول على قوميات ودول بعينها ، مــثال ذلــك: الدراسات اليابانية والإيرانية أو دول الجوار (الأمتداد الجغرافى لغيرها) على أسس من البنية الاجتماعية والثقافية واللغة والتقاليد التاريخية أو الــتراث مثل: دول أمريكا اللاتينية وجنوب شرقى آسيا أو دول أفريقيا جنوبى الصحراء [1] .

ومصطلح الدراسات المجالية له مغزاه البرامجى أى متعدد المناهج فهو لا يشــير إلى نظام واحد محدد ، فالدراسات المجالية تتضمن التدريس والبحث فــى عدة نظم معرفية فى الإنسانيات والعلوم الاجتماعية. كما أن استخدام هذا المصــطلح كان واضحا فى الولايات المتحدة الأمريكية فى قانون الأمن القومى التربوى ، الذى صدر عام ١٩٥٨ (National Defence Education Act 1958) ، حيــث نــص علــى ضرورة التوسع الرئيسى فى برامج الدراسات المجالية ، وبخاصة تلك الدراسات التى تركز على دول مثل: الاتحاد السوفيتى وأوربا الغربية والدول الأخرى من العالم [2] .

وبطبيعــتها فى العلوم التربوية ، فقد تناولت التربية المقارنة كتخصص يعنى بدراسة وبحث وتحليل وفهم طبيعة النظم التربوية فى دول العالم المختلفة ومشكلاتها ، وتطوير هذه النظم ، مما أدى بدوره إلى نمو هذا المجال التربوى بصــفة عامة ، خاصة مع تركيز دراسات التربية المقارنة على نظم التعليم فى مناطق جغرافية وثقافية معينة فى العالم ، كما أن التربية المقارنة والدولية فى

1) P. Foster, "Area Studies: Comparative and International Education", in: Torsten Huseen & T. Neville Postlethwaite (eds.). The International Encyclopedia of Education, 2nd., ed., (Oxford:Elsevier Science Ltd., 1994), p. 331.

2) Ibid, p. 331.

المقـــابل تمـــثل محورا مهما فى الدراسات المجالية أى كبرامج منهجية ونظم معرفـــية يتم دراستها والبحث فيها [1] . ومن هنا فإن تحديد مفهوم الدراسات المجالـــية أو دراســـات المنطقة ، يصبح ملحا فى هذا الكتاب ، كما أن تحديد تطور هذه الدراسات وطبيعتها والنشاطات البحثية فى اطارها العام وفى ما يفيد التربية المقارنة يصبح محددا منهجيا للدراسة ، ومن ثم يمكن وضع الخطوات التالية:

أولا: مفهوم الدراسات المجالية.

ثانيا: تطور الدراسات المجالية وطبيعتها.

ثالثا: الدراسات المجالية للتربية المقارنة.

رابعا: نماذج من الدراسات المجالية للتربية المقارنة بحسب مناطق العالم.

خامسا: الافادة من الدراسات المجالية فى التربية المقارنة.

ويمكن تناول كل خطوة من الخطوات الخمس السابقة على النحو الآتى:

أولا: مفهوم الدراسات المجالية:

الألفـــاظ قوالب للمعانى ، والهدف منها نقل الأفكار والمعرفة المجالية مـــن ذهـــن الكاتب أو المتكلم إلى ذهن القارئ أو السامع ، والمصطلح ـــ أى مصطلح ـــ يقوم فى كيانه على عملية وضع يقوم بها دارس فن أو علم معين لتوصـــيل معـــنى فـــى ذهنه إلى المخاطب من دارسى نفس العلم. وقد تختلف معـــانى المصـــطلح الواحد داخل العلم الواحد ، وذلك نظرا لاختلاف المدارس الفكـــرية والأطـــر المرجعـــية للمفكريـــن والعلماء داخل هذا العلم ، كما يمكن ملاحظة أن المصطلح الواحد ، قد يعتريه التطور ويحتاج إلى البحث فى تطوره الدلالى ، وهذا شائع فى كل العلوم خاصة الاجتماعية والإنسانية [2].

---

1) Philip G. Altbach, "Higher Education Crosses Borders", Change, March-April, 2004, pp. 1-12.

2) على جمعة :"مدخل لقضية المفاهيم والمصطلحات" فى : ابراهيم البيومى غانم وآخرون : بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية – ج 1 – المعهد العالمى للفكر الإسلامى – القاهرة 1418 هـ/1998 ، ص ص 17 - 21



والمعرفة فى مجالها ، إدراك باللقاء أو الاطلاع أو الاتصال المباشر ، وفـــى ذلك يميز "رسل" (Russel) بين نوعين من المعرفة: المعرفة باللقاء أو الاتصـــال المباشـــر (Knowledge by acquaintance) والمعرفة بالوصف (Knowledge by discription)[1] وهذا يعطى الفرصة للقول بأن الدراسات المجالـــية لمـــناطق وأقالـــيم مـــن العـــالم فى حكم البعيده من ناحية الاحتكاك والاتصـــال والملاحظـــة المباشـــرة ، ثم الاتصال بها وقراءة ما فيها ككل أى بأبعادهـــا الثقافية ونظمها المتعددة ، يوفر للباحث أو الدارس المعرفة المجالية الـــتى يمكـــن توظـــيفها فـــى ميادين العلوم المختلفة وعلى الأخص فى مجال دراســـات التربـــية المقارنة ، ومن دراسة وتحليل للنظم التربوية والنظريات والآراء التربوية السائدة فى مناطق وأقاليم مختارة من العالم. وعلى هذا يمكن تحديـــد المجـــال فـــى اللغة وتناوله كاصطلاح الدراسات المجالية ، ثم تحديد المفهوم الإجرائى للدراسة المجالية فى الورقة الحالية ، على النحو الآتى:

١- المجـــال ، لغـــة: أصل كلمة (مجال) فى اللغة العربية: (جال) ، (جولا) ، (جولـــة) ، (جولانا) ، (جنولا). (جال) ا لنطاق ونحوه: تحرك واضطرب لســـعته. و(جـــال) فـــى الأرض: طاف غير مستقر فيها. و (جول) البلاد وفيها تجويلا. و (تجوالا): طوف فيها كثيرا و (اجتال) فى البلاد: (جول) ومن الشئ اختار. و (المجال) موضع الجولان[2].

ويـــرادف المجال ، المنطقة ، والمنطقة: جزء محدود من الأرض ، له خصـــائص ممـــيزة ، وهـــو علـــى الكـــرة الأرضية كالحزام ، وذلك كالمنطقة

---

1) صلاح إسماعيل: "مفهوم المعرفة" ــ فى: المرجع السابق ، ص ١٨٥

2) ١٢ مجمـــع اللغـــة العربـــية: المعجم الوسيط ــ الجزء الأول ــ طـــ٣ ــ مطبعة شركة الإعلانات الشرقية ــ القاهرة ــ ١٩٨٥ ، ص ص ١٥٣-١٥٤.

وانظر: محمد بن أبى بكر بن عبدالقادر الرازى: مختار الصحاح ــ شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر ــ القاهرة ــ ١٣٦٩هـــ/١٩٥٠م) ، ص ١٣٤.

الاستوائية ، ومنطقة البحر الأبيض (محدثة) والجمع مناطق(1) . كما يمكن أن يكـون المجال ، مجال الشعور (field of consciansness) أو مجال العلاقة (field of relation)(2) .

وفي معجم (بدوى) (3) ، نرى (المجال) ، (area or region): بمعنى منطقة ذات مساحة محددة المعالم ، وقد تكون مجالا لاختصاص معين كالنشاط الإدارى أو الخدمـــة أو تمـــتاز بوضع عمرانى معين كمنطقة السكن ، أو تأتى بأحداث معينة كالمنطقة التى يصيبها الكساد أو المنطقة التى تصيبها الكوارث.

وفـــى معجـــم ويبستر (Webster)(4) ، نجد أن اللغة الإنجليزية تعرف (area) أو مجال بأنها غالبا ما تكون مكانا مفتوحا (open space) ، أو بقعة أو قطعة من منطقة على سطح الأرض (a tract or portion of the earth's region) .

٢- الدراســـات المجالية ، اصطلاحا: الدراسات المجالية (area studies) ، مصطلح يجمع بين صفات مشتركة عامة (generic term) ، تحددها دراسة مجـــتمع واحـــد أو عدة مجتمعات فى منطقة جغرافية معينة. ويغطى هذا المصطلح مناطق قومية (national areas) تحت مسميات مثل الدراسات الأمريكـــية (American studies) أو الدراســـات الأسترالية (Australian studies) أو دراســـة المناطق ذات القومية الثنائية (bi-national areas) أو مناطق القوميات المتعددة (multi-national regions) وقد تأخذ هذه

---

1) ١٣ المرجع السابق ـ الجزء الثانى ، ص ٩٦٨.

2) ١٤ جميل صليبا: المعجم الفلسفى ، للألفاظ العربية والفرنسية والانكليزية واللاتينية ـ جـ٢ ـ دار الكتاب اللبنانى ومكتبة المدرسة ـ بيروت ـ ١٩٨٢ ، ص ٣٤٣.

3)[15] A. Zaki Badawi, A Dictionary of the Social Sciences, Enlgish-French-Arabic, Libraire du Libon, Beriut, 1986, p. 25.

4)[16] The New International Webster's Comprehensive Dictionary(Naples, Florida: Trident Press International, 1999), p. 77-(CF) N.S. Doniach (ed.,) The Oxford Enlish-ArabicDictionary of Current Usage (Oxford: Clarendon Press,1981), p. 58.

الدراســات شكل مسميات متعددة ، مثل: الدراسات الأفريقية (African studies) أو الدراســات الكاريبيــة (Caribbean studies) أو الدراســات الأوربيــة (European studies) ، أو دراسات أمريكا اللاتينية (Latin American studies) أو دراسات الباسفيكى (Pacific studies)[1] .

٣- المحتوى والمنهجية فى الدراسات المجالية: المحتوى الامبيريقى لبرامج الدراسات المجالية محتوى عريض متنوع كما أن هذه البرامج مؤسسة على تعددية الـنظم المنهجى أوذات مناهج متعددة (multidisciplinary)[2] ، حيث تقوم على اثنين أو أكثر من المناهج الأكاديمية وهذا بخلاف ما هو معــروف عــن نظــم المــناهج البينية (Interdisciplinary) ، فهى لا تتضــمن تكاملا بين اثنين أو أكثر من المناهج الأكاديمية ولكن تمكن من الافادة البينية لعلم أو منهج فى الآخر من العلوم أو المناهج .

ويمكــن للباحــث أن يمــيز بين برامج الدراسات المجالية فى أطرها الــنظرية وبيــن تطبــيقات هذه الدراسات التى يطلق عليها أو تحمل مسميات اصــطلاحية مــثل: القــانون الأوربى أو السياسات الشرق أوسطية أو الأدب الأمــريكى ، حيــث أن الغرض الأساسى من هذه الدراسات هو التدريب على المفاهــيم وطــرق البحث فى منهج واحد (Single discipline) ، وفى نفس الوقــت التأكيد على أن تطبيق هذا المنهج مخصص لمجتمع أو عدة مجتمعات فى منطقة جغرافية معينة[3] .

---

1) Quality Assurance Agency for Higher Education, Area Studies,(Gloucester, (UK): Souglitgate House, Text printed byLinney Direct Digital, March, 2002), p. 2.

2) Derek Rowntree, A Dictionary of Education, (Combridge: Harper & Row Publishers, 1981), p. 183, CF, "Multidisciplinary approach/method/Course: involving content and methodology from several disciplines".

3) Quality Assurance Agency for Higher Education, Op. Cit, p. 2.

وبـــذا يكون الغرض الأساسى لبرامج الدراسات المجالية ، هو دراسة مـــنطقة بعيـــنها باســـتخدام أى من هذه البرامج سواء منها المدخل النظامى المنهجى أو المدخل البينى المنهجى (disciplinary or interdisciplinary) أو المـــنهج الأكـــثر ملاءمـــة غالبا لدراسة وتحليل وفهم الظواهر المجالية للمـــنطقة المقصـــود التركيز على دراستها ، كما أن التحليل المقارن أو الفهم القائم على المقارنة يمكن أن يكون ضمنيا أو غير ضمنى محتويا على مفردات المنهج الدراسى (Curricula)[1] .

وهكـــذا يمكـــن القـــول ــ بالاضافة إلى ما تم ذكره سلفا ــ أن برامج الدراســـات المجالـــية فـــى الأصـــل تمـــثل منهجا دراسيا منظوميا فى العلوم الاجتماعية أو العلوم الإنسانيّة أو الآداب (arts) وهى بما تشمله من محتوى ، تمثل رافدا رئيسيا أو فرعيا للمعرفة. كما يبدو عمليا أن فى هذه البرامج الميل إلـــى المنظومـــية بمعنى الانتظام فى شكل مناهج إما فى الآداب أو الدراسات الإنســـانية وصـــيغها ، أو فـــى شكل منظومى أخر من الدراسات الاجتماعية والدراســـات الإنسانية مثل: العلوم السياسية ــ الاقتصادية أو العلوم السياسية ــ التاريخـــية. وقد انبثقت الميادين المختلفة فى دراسات المنطقة من مختلف التقالـــيد الثقافية فى مناطق العالم وكذا مختلف التقاليد الأكاديمية فى معاهدها العلمـــية ، مثال ذلك نجد هناك عدد من برامج الدراسات الأمريكية التى تتباين فـــيها دراســـة الأدب Literature مـــع التاريخ والسياسة وهكذا فإن الدراسة المجالية يمكن أن تعمل مع أو عبر أو أيضا لا تضع اعتبارا للحدود والفواصل التقليدية بين المناهج المعرفية المختلفة[2] .

1) Ibid, pp. 2-7.
2) Ibid, p. 3

٤- الدراســـات المجالـــية ، إجرائـــيا: يمكــن فى الورقة الحالية القول بأن الدراســـات المجالـــية تعــنى تلــك الدراسات التى وضع أو حكم الأطر المنهجــية لها الحاجة إلى دراسة مجتمع واحد أو عدة مجتمعات تقع فى مــنطقة جغرافــية مــن العالم تميزها خصائص ثقافية متفردة ، ونظرا للمتطلــبات التطبيقية فى دراسة هذه المناطق ، فإن هناك مداخل منهجية غير تقليدية تستخدم فيها .

والدراســـات المجالـــية بذلــك تساهم بفاعلية ـــ كنظام معرفى ـــ فى التعرف على الآخر ومحاولة فهمه ،وكذا فى فهم النمط القومى (national pattern) وإذا كـــان نقــل الانطباعات مشافهة أو كتابة من قبل الرحالة ، يمثل مدخلا تاريخـــيا ثقافيا للتربية المقارنة ، فإن هذا المدخل قد تطور فيما بعد لما نعرفه باسم الدراسات المجالية أو دراسات المنطقة ، كما أطلق عليها وعلى منهجية دراســـتها بيريداى[1] . وهكذا فإن النظام المعرفى الذى قدم ولا يزال يقدم فى الدراســـات المجالـــية يمثل مدخلا متطورا ذو جوانب ثقافية متعددة ، يمكن أن يساهم ويعطى دفعة قوية لدراسات التربية المقارنة وميادين عملها فى الوقت الحـــالى ، حيــث يملك ميدان الدراسات المجالية العديد من الامكانيات المنظمة البشـــرية مـــن علمـــاء ودارسين ، والمادية من امكانات توفر مراكز البحوث والأقسام العلمية بالجامعات ، وأيضا الدراسات المجالية تشرف عليها منظمات دولية مثل اليونسكو وفروعها ومكاتبها الاقليمية فى دول العالم .

ثانيا: تطور الدراسات المجالية:

أن الاشـــارة إلى فكر عبدالرحمن بن خلدون فى هذه الدراسة لا يمكن اعتباره اطراء وإشادة بفكر يرتبط تماما بالدراسات المجالية للتربية المقارنة ،

---

1) عبدالغني عبود: "التربية المقارنة والأيديولوجيا" في: عبدالغني عبود وآخرون: التربية المقارنة والألفية الثالثة ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ٢٠٠٠ ، ص ٥٤.

ولكـــنه يمثل واقع حقا ، فقد كانت كتابات ابن خلدون (٧٣٢هـ) ميدانا علميا خصـــبا لدراســـة الباحـــث الغـــربى والمستشرق على حد سواء فى الدراسات المجالية العربية[1] ــ إن جاز هذا التعبير ــ كما تؤكد أدبيات التربية المقارنة علـــى أن ابن خلدون باحث من الرواد فى مجالها ، وقد أشار بريكمان وغيره (Brickman)[2] إلـــى ذلـــك ، فقـــد كتب عن مقارنات ابن خلدون بين ثقافة مسلمى الشرق وثقافة الغرب. ويأتى ما قدمه ابن خلدون فى "العمران البشرى" مرتـــبطا بمنهجية الدراسات المجالية ، فهو يبين أن الحقيقة الواحدة قد تبحث فى عدة علوم ، بمعنى أن هناك علوم تعرض لمسائل من موضوع علوم أخرى ولكن تتميز العلوم الأصلية عنها بصفة الشمول لأنها تجمع كل الحقائق التى مـــن نفـــس الجـــنس (أى لها نفس الخصائص العامة) ، بينما تقتصر العلوم الأخرى على البحث عرضا عما تحتاج إليه من تلك الحقائق جزئيا لا كليا[3] . وهـــذا مـــا نجـــده فـــى الدراســـات المجالية التى تقوم على الربط بين العلوم الاجتماعـــية والإنسانية والطبيعية بشكل بينى يساعد ويمكن من إتمام دراسة مـــنطقة أو إقلـــيم بحســـب خصائصه الجغرافية والتاريخية مع اعتبار القوى الأخرى المؤثرة فيه. وهذا الربط المنهجى يمثل سمة مهمة للدراسات المجالية تتعدى الحدود المنهجية للعلوم المختلفة .

وينطبق ذلك على المجالات المعرفية التى وردت فى مقدمة ابن خلدون ، فهـــى تـــأتى بهذا الشكل البينى أو النظم البينى للعلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعـــية ، فمن المجالات التى ذكرها ابن خلدون. النقد التاريخى والفلسفى

---

1) عبدالسلام الشدادى: ابن خلدون من منظور آخر ــ ترجمة: محمد الهلالى وبشرى الفكيكى ــ دار توبقال للنشر ــ الدار البيضاء ــ ٢٠٠٠ ، ص ص ٩-١٠.

2) A.R. Trethewey, Introducing Comparative Education (Hong Kong:Dai Nippon printing Co., 1979), pp. (70-77), p. 13.

3) عبدالرحمن بن خلدون: مقدمة ابن خلدون ، مهد لها ونشر الفصول وحققها: على عبدالواحد وافى ــ الجزء الأول ــ طـ٣ ــ دار نهضة مصر للطبع والنشر ــ القاهرة ــ د.ت ، ص ١٩٢.

وانظر: مقدمة العلامة ابن خلدون ، المكتبة التجارية الكبرى بمصر ، د.ت ، ص ٤٣.

للـــتاريخ وعلم الاجتماع والاقتصاد والجغرافية البشرية ووحدة التصور الغربى للـــتاريخ (حيــث تجسده المقدمة بنبوغ)[1] . كما يمثل منهج عبدالرحمن ابن خلـــدون فـــى الكـــتابة مـــنهجا حديـــثا ــ لم يتقادم بمرور الزمن ــ بمقاييس المعاصـــرة ، فابـــن خلـــدون اتبع المنهج الاستقرائى[2] الذى يستند إلى جمع المعلومات ومقارنتها لتصنيفها ولاستخلاص القانون منها ، ويتجلى حرص ابن خلـــدون علـــى الشمول والاحاطه بالموضوع إحاطة جغرافية ــ تاريخية ، فى طـــريقة جمعـــه للمعلومـــات المرتبطة بالمجال الذى يركز عليه ، فيقول عن طريقـــته: "ولـــم أترك شيئا فى أولية الأجيال والدول ، وتعاصر الأمم الأول ، وأســـباب التصـــرف والحـــول ، فى القرون الحالية والملل ، وما يعرض فى العمـــران مـــن دولـــة وملة ومدينة وحله ، وعزة وذلة ، وكثرة وقلة ، وعلم وصـــناعه وكسـب وإضـــاعة وأحوال متقلبة مشاعة وبدون وحضر ، وواقع ومنتظر إلا واستوعبت جمله وأوضحت براهينه وعلله"[3] .

وقد استخدم عبدالرحمن بن خلدون المقارنة ، فإذا أتم جمع المعلومات يـــتأمل المعلومـــات مجـــتمعة ويقارنهـــا بعضها ببعض ــ نلاحظ هنا تأكيد الاتجاهـــات الحديـــثة فـــى الدراسة المجالية على المقارنة لإتمام دراساتها ــ ويقـــول ابن خلدون فى هذا السياق: "يحتاج صاحب هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة وطبائع الموجودات ، واختلاف الأمم ، والبقاع ، والأعصار فى السير والأخـــلاق والعوائد والنحل والمذاهب وسائر الأحوال ، والإحاطة بالحاضر من ذلك ومماثلة ما بينه وبين الغائب من الوفاق ، أو بون ما بينهما من الخلاف ،

1) عبدالسلام الشدادى (مرجع سابق) ، ص ١٤.

2) محمد خير عرقسوس: الموازنة فى أصول التربية المقارنة ــ الدراسات النظرية ــ المجلد الأول ــ مؤسسة ومكتبة الخافقين ــ دمشق ــ د.ت ، ص ٢٧٨

3) مقدمة العلامة ابن خلدون ــ المكتبة التجارية الكبرى بمصر (مرجع سابق) ، ص ٢١١.



وتحليل المتفق منها والمختلف"[1] ، وهى منهجية علمية واضحة تبين خطوات السير فى الدراسة المقارنة .

وإن كـــان هــذا هو ما قام به عبدالرحمن بن خلدون ، فإن الدراسات المجالـــية الـــتى نعرفها الوقت الحاضر ، قد بدأت فى شكل منظم يدار فى اطر المؤسســـات التعليمـــية من مراكز دراسات مجالية أو أقسام فى الجامعات أو غـــيرها مـــن الصور ، فى النصف الثانى من القرن العشرين ، وأصبحت تمثل طـــريقة أو سبيل لربط مختلف المناهج المعرفية الأكاديمية مجتمعة ومساهمة فـــى جهد رئيسى لتحقيق فهم عام وشامل وكلى غير مسبوق لأقاليم ومناطق مـــن العـــالم ــ غـــير الغـــربى ــ تخـــتلف كل منها فى خصائصها السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، على أن يكون هذا الجهد غير المسبوق موضوعيا أى لا يقـــوم علـــى النظرة الغربية المسبقة (السالفة) لهذه الأقاليم ومجتمعاتها وأن يقـــوم هذا الجهد المعرفى التعليمى على مناهج وطرق جديدة تتناسب مع تصـــاعد العولمـــة (globalization)[2] وحاجاتها المعرفية المتعددة المجالات وكذا تأثيراتها على كافة النظم الرئيسية والفرعية فى دول العالم المختلفة[3] .

وإطلالـــة علـــى واقع العالم المعاصر من خلال المدخل التاريخى تعطى مقاربة مفيدة مع الدراسات المجالية فى عصر العولمة ، حيث يقال أن النموذج السائد فى العالم ــ وفقا للسمات التى حددها نقاده ــ يمكن أن يكتب من خلال المفاهيم التالية:

---

1) المرجع السابق ، ص ٢٥١.

2) David Ludden, Area studies in the Age of Globalization, University of Pennsylvania, 25th January, 1998, pp. 1-22 (accessed date 10 August 2004), (http://www.sas.Upenn.edu/~dludden/Globalization and area studies, htm).

3) Fred W. Riggs, Beyond Area Studies, An Interpretive Paper for the International Sociological Association, Research Committee on Comparative Sociology, Monterial, July, 1998, pp. 1-2 (accessed date: 24, July, 2004), (http://www2.hawaii.edu/~fredr/beyond.htm).



١- مفهوم مركز القوة الواحد الذى يتحدد جغرافيا "بأوربا" ولكن أوربا أضعف من أن تحتل هذا المركز .

٢- "الغرب" وهو مفهوم يتساوى تقريبا مع مفهوم " أوربا ".

٣- إن "أوربا" أو "الغرب" تتميز بشدة عن "باقى" العالم ، أى عن العالم الثالث.

٤- أن باقى العالم إما أنه غريب أى مختلف أساسا عن الغرب ، أو أنه "مماثل" للغرب ، مع مراعاة الفروق الشاسعة فى مستوى النمو بينهما.

٥- أن إحدى السمات الرئيسية للعالم الثالث هى ما يمتلكه من "عصور ذهبية" وأن بعض هذه العصور كان مصدر إلهام لعدد من حركات "الإحياء" التى تبحث الشعوب "التقليدية" من خلالها ، عن هوية جديدة لها داخل العالم الحديث .

٦- إن كل الأحداث المعروفة التى تقع فى العالم الثالث ، أو معظمها على أقل تقدير ، إنما تقع نتيجة لأفعال يقوم بها الغرب .

٧- إن الأحداث أو التغيرات التى تقع إنما تحدث من خلال العلاقات المتبادلة بين النخب ، فالعلاقات ذات الأهمية هى العلاقات الأفقية ذات الطابع الدولى ، وليست هذه العلاقات الرأسية ذات الطابع المحلى كالعلاقات الطبقية مثلا.

٨- إن تاريخ العالم إما أن يقبل الحاضر قبولا مطلقا أو يرفضه رفضا مطلقا ، وفى كلا الحالين ، فإنه يواجه مشاكل خطيرة فى تعامله مع الوقائع الجارية ، فإذا كان منغمسا فى الحاضر ، فسيكون ملتزما بفكرة التقدم وبخاصة التقدم التكنولوجى ، وإن كان رافضا للحاضر فسيصبح فائق



الرومانسيه ويصبح عليه أن يستلهم النماذج الثقافية للعصور السحيقة ، غافلا لإنجازات القرون الحديثة.

٩- وأخيرا ، فتاريخ العالم كما يتبدى فى النموذج السائد ، دفاع عن الوضع الراهن ، ولما كان ذلك فى صالح العناصر المهيمنة فقد عملت على إعادة إنتاجه[1] .

ويمكن القول أن ميدان الدراسات المجالية قد امتد واتسع بعد نهاية الحرب العالمية الثانية ، كما ازداد اتساعا بعد نهاية صراعات الحرب الباردة (Cold War)[2] وبدت أهمية توجيه بحوث ودراسات ؛ الدراسات المجالية ، فى حرية أكبر ، لتمتد وراء المناهج الأكاديمية ذات الحدود التقليدية (academic disciplines) ، التى كونت لها أطر ثابتة لا تحيد عنها سواء فى مجالها ذاته (Scope) أو طريقة البحث فيه (method) ، مما شكل عائقا يعوق الحصول على مصادر جديدة للمعرفة فى الدراسات المجالية للدول والمناطق التى ظهرت بعد انهيار الامبراطوريات الاستعمارية والاقتصادية. فقد كانت حاجة الدراسات المجالية ماسة لاستخدام أدوات ومناهج مستحدثة غير تقليدية تركز على مناطق جغرافية بعينها ، وتحديد النظم المجتمعية المختلفة التى يمكن دراستها فى كل من هذه المناطق .

وبذا يمكن للدراسات المجالية بناء وتكوين حزم معرفية (packets of knowledge) – أن جاز القول – تفيد فى فهم هذه المناطق من العالم التى كانت تعتبر فى حكم المجهولة معرفيا (terra incognita)[3] .

---

1) بيترجران : ما بعد المركزية الأوربية – ترجمة : عاطف أحمد وآخران ، إشراف ومراجعة : رؤوف عباس – المشروع القومي للترجمة رقم (41) – المجلس الأعلى للثقافة – القاهرة – 1998 ، ص ص 21 - 22

2) Pearl T. Robinson, Op. Cit., p. 1.

3) Fred W. Riggs, Op. Cit, p. 2.



لقد مثلت الدراسات المجالية ، مجالا جاذبا لكلا الكتلتين المتصارعتين من العالم فترة ما عرف باسم الحرب الباردة ، بمعنى أن هذه الدراسات كونت أداة علمية يمكن استخدامها بما توفره من معرفة جديدة فى تكوين حلفاء جدد ،عـن طـريق فهم سياسات وثقافات وأداء النظم المجتمعية فى الدول الجديدة الـتى تـتمحور حولها الدراسات المجالية. وفى نفس الوقت ، فقد ساعد ذلك الفهـم لسياسـات هـذه الدول والمعارف التى تكونت عنها فى توسيع قاعدة الـتجارة العالمـية والتنمية الاقتصادية وبناء تحالفات استراتيجية فى مناطق العـالم الـتى تمـت دراستها. كما أن مشاعر التفاؤل فى التنمية المتسارعة والتحديث (modernization) ، قد ولدت دافع قوى لدى قطب عالمى أوحد ، ذو مركـز قوة هو الولايات المتحدة الأمريكية فى اتباع سياسات تعليمية ذات توجه يركز على ضرورة توسيع ميدان الدراسات المجالية فى عصر العولمة ، وضـرورة تمويل ودعم الباحثين بمختلف فئاتهم (وطنيين أو أجانب) ، ودعم مراكـز البحوث التى تخصصت فى الدراسات المجالية ، واعطاء هذه المراكز الحرية الأكاديمية وأن تكون مختلفة فى المنهجية التى تستخدمها عن الأقسام التقليدية فى الجامعات الأمريكية[1].

وتمـثل الدراسات المجالية فى المنظور الاقتصادى الغربى ، مشروعا اقتصـاديا غربيا (Western Interprise) ، يمكن الولايات المتحدة الأمريكية وحلفائهـا الغربيـن من تعزيز مصادر الثروة والتنمية الاقتصادية عن طريق التجارة والصادرات والحصول على المواد الخام وتكوين الشراكات الاقتصادية ودعم اتفاقات التجارة العالمية مع الدول التى تم التركيز عليها فى الدراسات المجالية[2]. وهكذا يمكن القول أن الاطار الحاكم للدراسات المجالية ، هو اطار

1) Ibid, p. 2.
2) Ibid, pp. 2-3.

تتـــنوع فـــيه بـــرامج الدراســـة والمناطق المختارة حسب أوضاعها الثقافية والسياسية والاقتصادية وغيرها.

ونظرة فاحصة فى العوامل المؤثرة فى الدراسات المجالية ـــ يمكن أن تثرى جوانب تطور الدراسات المجالية ـــ التى تتناولها الورقة الحالية فالعامل الفكرى المؤثر (Intellectual factor) فى الدراسات المجالية ، يتمثل فى أن الاشـــكالية والتحدى الرئيسى الذى واجه الباحثين والمتخصصين فى الدراسات المجالـــية ، كان هو دراسة وتحليل وفهم الخصوصيات الثقافية المميزة لدول ومـــناطق بعيدة من العالم ـــ بعيدة عن المتناول المعرفى (الفكرى) ـــ ودراسة حـــدود وجوانـــب تأثـــر هذه الدول والمناطق بالمفاهيم الغربية ، وما البدائل الثقافـــية الـــتى أدخلت أو تم استيعابها فى هذه الثقافات ، ودراسة إلى أى حد تطـــورت هـــذه المفاهيم بين شعوب هذه الدول والمناطق. كما كانت المهارات المنهجـــية (disciplinary skills) ، تمثل صعوبة أخرى فى الإلمام والتكوين لدى الباحثين فى هذه المناطق ولكن الخبرات البحثية التى وفرتها مراكز بحوث الدراسات المجالية الغربية المتغلغلة فى هذه المناطق ساعدت فى التخلص من هـــذه الصـــعوبة. ومـــن جهة الباحثين ، نجد أن الدوافع البراجماتية (النفعية) وجهـــت فكر هؤلاء فى تناولهم بالدراسة للمناطق والأقاليم الجغرافية المختلفة حرصا منهم على توفير فرص للعمل والوظائف الجديدة سواء لهم أو للعاملين فى الشركات الاقتصادية العالمية التى بدأت تزدهر فى ظل توجهات وسياسات العولمة(1) .

1) Martha Alter Chen, "Non Governmental Organizations and the State" in: William K. Cummings and Noel F. MeGinn (eds.,) International Handbook of Eduction and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century, (Exeter (U.K.): Elsevier Science Ltd (Oxford), 1997, pp. 580-581 & Fred W. Riggs., Op. Cit, p. 3.

أما العامل الاقتصادى أو البعد الاقتصادى المؤثر فى الدراسات المجالية فــإن التباين فى الثروة والدخل القومى بين الدول الغنية والدول الفقيرة من مــناطق العــالم التى أولتها الدراسات المجالية الاهتمام العميق ، يعطى دلالات ذات قيمة. لقد أدى هذا التباين ، إلى تكوين تحالفات من نوع غير مألوف بين الباحثيــن والمتخصصــين من جانب وبين أصحاب الأعمال والرأسماليين من جانــب أخر. بمَعنى أن الباحث ولأسباب إنسانية (humanitarian) ينظر إلى الفقر وتوابعه على أنه نوع من التحدى الثقافى ، بمعنى أن يضع أولوية سبر أغــوار هــذه الحالــة ودراستها ، ثم وضع آلية لتجاوزها من خلال دراسته المجالية لهذه المنطقة أو الأقليم. أما أصحاب الأعمال فإن ولعهم وهمهم الأكبر لــيس هــو الإفتتان بالدراسات المجالية فى المناطق المختارة من العالم وما تكشــف عــنه من معارف ، ولكن الأسواق الجديدة والخصائص الديموجرافية (السكانية) ومصادر المادة الخام والعمالة الرخيصة الأجر المدربة على مهارات تقنــية. حيــث يــثرى كل هذا مجال العمل والنشاط الاقتصادى ، ويزداد ثراء أصــحاب الأعمــال والأمــوال[1]. ومــن هــنا يمكن القول أن مسألتى التنمية والتحديــث (development and modernization) فى المناطق والأقاليم[2] محل البحث والدراسة فى الأسباب والحلول التى يمكن تقديمها من قبل الباحثين ومراكــز الدراسات المجالية والدعم المالى والفنى والخبرات التنظيمية من قبل أصحاب رؤوس الأموال .

وهناك جانب مهم فى الدراسات المجالية ، هو تأثر هذه الدراسات فى تطورهــا بالعصــبية العرقــية (ethnocentrism) ، فقد اعتقد الأوربيون فى مقولة: كولمبس (Columbus) المكتشف الأول للأراضى الجديدة من العالم ،

---

1) Mark Bray, "Education and Decolonization: Comparative Prespectives on change and Continuity" in: William K. Cummings and Noel F. MeGinn (eds.,), Ibid, pp. 108-114.

2) Fred W. Riggs, Op. Cit., p. 4. & See: Val D. Rust and Annakim,"Free Trade and Education", in: William K. Cummings & Noel F. MeGinn (eds.,). Ibid, pp. 557-573.

ومـــنذ ذلـــك الحيـــن بدأ تكوين أجيال من الباحثين والمتخصصين فى دراسة الأراضــــى الجديـــدة ، أو ما عرف بعد ذلك باسم الدراسات المجالية ، وقد بنى هـــؤلاء الباحثيـــن استراتيجياتهم فى البحث والدراسة على أساس أن اكتشاف مـــناطق وشعوب غير معروفة فى المناهج الأكاديمية أو عند الدول الأوربية ، يمـــثل عملا مشروعا يتسم بالواقعية والإنجاز العلمى ، يهدف إلى مساعدة ــ غير المحظوظين ــ دول العالم غير المتحضرة ، كى تصبح مَتحضرة مثل دول وشـــعوب العـــالم الغـــربى (Like Us). وهذا يمثل عنصرية متأصلة فى فكر الغرب ونظرته للآخر والتعامل معه من دول وشعوب العالم[1] .

ثالثا: طبيعة الدراسات المجالية:

أن مدخل دراسات المَنطقة أو الدراسات المجالية يقدم نوعا من الاثراء الجـــيد للدراسة فى التربية المقارنة ، ولكن قبل ذلك فالدراسات المجالية يمكن أن تفـــيد بشـــكل مكـــثف فى عملية عولمة المنهج فى مراحل التعليم المختلفة وخاصـــة فى التعليم العالى ، من حيث أن هذه الدراسات توفر عددا كبيرا من الاحـــتمالات التى يمكن أن تؤخذ فى الاعتبار عند بناء منهج دراسى معين فى دولـــة من الدول [2] . ويمكن القول أن الدراسات المجالية لها طبيعتها المعرفية الدراسية أو الأكاديمية ، كما أن لها طبيعتها الثقافية العامة وجوانبها التطبيقية فـــى مجـــتمعات الدول المعنية. وعلى هذا يمكن تناول محور طبيعة الدراسات المجالية من خلال :

١- بـــؤرة اهـــتمام الدراسات المجالية: تتعدد النظم فى دول العالم ، من نظم سياســـية إلـــى نظـــم اقتصادية وتعليمية وغيرها إلى نظم فرعية -Sub)

---

1) Ibid, pp. 4-6.

2) R. Lynnkelley, "An Area Studies Approach to Globalizing the Curriculum", Liberal Education, vol.77, No.5, November/December, 1991, pp. 14-18. & The National Academics Press, Understanding Others, Educating Ourselves: Getting More From International Comparative Studies in Education (Executive Summary), 2003, pp. 1-3. (http://books.nap.edu/books/0309088550/html/l.html). Accessed date 25th,August, 2004).

(systems متعددة داخل كل نظام رئيسى ، كما تتعدد البنى الاجتماعية فى هــذه الــدول ، ويتطلــب هذا ــ من الباحث أو المتخصص فى الدراسات المجالــية ــ أن يضــع نظامــا أوليا يتصوره منهجيا ، هذا النظام يمثل المنطقة التى يدرسها ، أى يضعه فى صورة قابلة للتحليل قبل أن تتراكب مكوناتــه وأجزائه وتتشابك فى شكلها الاجتماعى الكلى ، وذلك بحثا عن كــيف يتم فَهم كل جزء من هذه الأجزاء بدراسته على حده ، والباحث أو المتخصــص يضع فى اعتباره أساسا ، دراسة واستعرض جوانب السياق البينى لهذا النظام فى صورته الكلية.

وبصــورة أخرى ، على الباحث ــ منهجيا ــ أن يتصور عدة شرائح إقليمــية (أجزاء صغيرة من الإقليم الذى يدرسه) ويعتبر هذه الشرائح وحدات أساسية من بنية الإقليم الكلية ، وهذا ما يعبر عنه (more-unified micro level) مــن المــنطقة ، مع اعتبار خصائصها الثقافية ، الخصائص الثقافية للمنطقة (Culture area)[1]

وقــد وجهت هذه الطريقة المنهجية بعض المتخصصين فى الدراسات المجالــية ، إلــى فكــرة تصــميم قرية أولية (Primitive village) ووصف مكوناتهــا فى صورتها المصغرة هذه كنظام مصغر من العالم (mininature world system). وهــذه الطــريقة أو الفكــر المعرفى المنهجى ــ المنظور المجالى ــ يمكن أن يمثل مدخلا فى البحث الذى يجرى أثناء دراسة منطقة من مناطق العالم. ولا يمكن اغفال أن هناك خطوة أخرى بعد خطوة تصميم القرية الأولية ودراستها ، وهى خطوة قيام المتخصصين والخبراء بإعادة تشكيل فكرة القــرية الأولــية (re-shaped) ، باعتــبار ذلك تصورا معرفيا فى الدراسات المجالية ، يمكن من تزويد الباحثين فى علوم السياسة والاجتماع وعلم النفس

---

1) Fred W. Riggs, Op. Cit, p. 6.

والتاريخ والجغرافيا والاقتصاد وتخصصات العلوم الإنسانية ، بالمعرفة المرتبطة بمناهج هذه العلوم ، والتى تمكنهم من تطبيق المنهجية البحثية الملائمة فى دراسات عبر منهجية (Cross-disciplinary studies) للدول حسب تكويناتها الثقافية المتنوعة[1] .

ولا يمكن فى مجال هذه الورقة البحثية اغفال العلاقة بين الدراسات المجالية ودراسات المناطق أو الأقاليم المحلية مثل الدراسات الأمريكية (American Studies) ، حيث أن الدراسات المحلية قد ظهرت مبكرا قبل الدراسات المجالية التى تعنى فى مقامها الأول بالأقطار الأخرى (Foreign Countries). كما أن الكيان أو البناء العلمى للدراسات المحلية الأمريكية – كمثال – له بنيته (entity) المنفصلة تماما عن الدراسات المجالية ، التى لا يضع فيها الباحث أية اعتبارات لدراسات أخرى. ويمكن اعتبار الدراسات الأمريكية مجالا علميا ، من مجالات الدراسات المجالية ، إذا قام الباحث بدراسته فى مصر أو الهند مثلا ، إذ يعتبرها دراسة مجالية لقطر أجنبى (دولة أخرى). ومع ذلك فإنه فى فترة ازدهار الدراسات المجالية أى بعد نهاية الحرب العالمية الثانية ، كانت بؤرة الاهتمام هى الأقاليم الأجنبية ولم يكن هناك أية دوافع لربط دراسة الولايات المتحدة الأمريكية بدراسات تركز على الهند أو الصين أو تايلاند أو نيجيريا أو سوريا مثلا. ولكن فيما بعد ، تكونت رابطة دون القوية (tennous) ، عندما تم إعادة تصميم بنية مناهج الدراسات الأمريكية لتكون أداة نقل وانتشار معرفى ، تساعد الأجانب أو (الآخرون) على فهم الأمريكيين أو (الأنا الأميريكى) ، بغرض تنمية المؤسسات والتنظيمات الاقتصادية والسياسية فى الدول الأخرى بالإفادة من المعارف والممارسات الأمريكية. ولابد من الإشارة هنا إلى أن الدراسات الأمريكية (المحلية) مثل

---

1) Ibid, pp. 9-10.



التاريخ والأدب،كانت لمساعدة الأمريكيين على فهم وإدراك تقاليدهم القومية [1] أما الدراسات المجالية فإنها يمكن أن تساهم فى مساعدة غير الأمريكيين على فهـم أمـريكا ، وذلك بالزيادة المضطردة فى تصميم مناهج العلوم الاجتماعية لتصبح فى شكل مركب (mixture) ، ولذا أصبحت الدراسات الأمريكية متعددة المنهجيـة (multidisciplinary) فـى صورة تتباين مع الدراسات الأمريكية (دراسات ما قبل ظهور الدراسات المجالية)[2].

٢- الحاجـة إلى المقارنية (Comparativism) فى الدراسات المجالية: يؤكد كـل مـن ميريـت وكومـبز (Merritt & Coombs) ، على أنه بدون المقارنة المنظومية أو النظامية (Systematic Comparison) التى تتم أو يـتم إجراؤها بمنهجية عبر النظم المتعددة ، لا يمكن تطوير النظريات التى ننشدها ، وكما أنه بدون هذه النظريات التى يتم بناؤها وتكوينها عبر المقارنـة المنظومـية ، قد لا يتمكن الباحث من فهم أو استنتاج ما يمكن استنتاجه حول نظام واحد[3]. وهذا يبين من منظور المقارنة طبيعة العمل فى الدراسات المجالية.

ويؤكد ريجز (Riggs) على ذلك بقوله: أنه فى أى دراسة ، لكى يكون مفيدا حقيقة ، فإن الباحث يحتاج إلى إجراء المقارنة ، وأن تكون هناك شراكة أجنبـية فـى صـورة تعاونية فى الدراسات الأمريكية ، فالأمريكيين غالبا ما يدعـون القول بأنه لمن السخف دراسة الولايات المتحدة الأمريكية فى نظمها المجتمعـية المـتعددة بالدراسة المقارنة (Comparatively) ، لأن الولايات

---

1) Ibid, p. 10.
2) Ibid, p. 11.
3) Erwin H. Epstein, "The Problematic Meaning of Comparison in Comparative Education" in: Jurgen Schriewer in cooperation with Brian Holmes, **Theories and Methods in Comparative Education**, 2nd ed., (Frand Furt: Peter Lang, 1990), p. 4.

المـتحدة الأمريكـية نظـام فريد يستثنى من المقارنة[1]، من قبل أى باحث أمـريكى ، وهـذه المقولة تمثل ادعاء مبتذلا (Cliché) ، يفنده سؤال: كيف يستطيع فرد أن يعرف أن قطرا معينا ، يمثل حالة فريدة ونموذجية فى العالم؟ إلا عن طريق إجراءات المقارنة .

ومن نماذج ذلك أيضا، اعتاد الصينيون على رؤية أنفسهم متحضرين أو ذوى حضـارة (Civilized) بيـنما غـيرهم برابـرة غـير متحضـرين (barbarian) وعلـى نفـس النحو السابق ، يرى الأوربيون غيرهم من غير الأوربيـن ، ومـن هنا يمكن القول بأهمية الدراسات المجالية فى تجاوز هذه التحيزات المتأصلة أو الطبيعية فى بعض شعوب العالم(natural bias). حيث تفـيد المقارنية (Comparativism) فى التعرف على عادات وتقاليد وثقافات الشعوب الأخرىفى أقاليمها وبيئاتها الجغرافية،ودراسة نظمها المستقرة[2]. وهـذا المـنطلق يبين للباحث الرابطة الوثيقة بين الدراسات المجالية وعملية المقارنـة مـع نظـم الـدول المتنوعة ثقافيا فى العالم سواء كانت هذه النظم سياسـية أو اقتصـادية أو اجتماعية أو تعليمية أو غيرها من نظم الدول التى يمكـن دراسـتها. حيـث تدلل ـ للباحث ـ مقدمات القياس المنطقى على أن اسـتبدال أو إحـلال (نحن) مكان (أنا) فى الدراسات المجالية وبتوظيف آليات المنهج المقارنة أو بالمقارنة كعملية أساسية فى العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية ، يمكن أن تفيد فى الوصول إلى نتائج محددة فى فهم الأخر (طبيعة الأخـر أو ماهيته) وما نواحى الشبه والاختلاف ، أو يمكن القول بأن توظيف المعرفة التى تم التوصل إليها ثم بنائها وتركيبها عن طريق الدراسات المجالية ، تمثل أساسا متينا لتطوير النظريات التفسيرية (explanatory theories)

1) Irving Epstein, "Comparative Education in North America: The Search for Other the Escape from Self, Compare, vol.25, No.I, 1995, pp. 5-15. & F.W. Riggs, Op. Cit, p. 11.

2) F.W. Riggs, Op. Cit., p. 11.



والأخـــرى الارشادية (Prescriptive) [1] التى تؤصل لفهم الشخصية القومية (national character) بالمعـــرفة عن طريق المقارنة وتوظيفها فى دراسة نظم التعليم ومشكلاته وتطويره والتعليم والتنمية والمناهج الدراسية فى عصر العولمة وغيرها من المجالات التربوية . [49]

رابعا: الدراسات المجالية للتربية المقارنة (مدخل):

ممـــا ســبق ، نجــد أن وصف المنطقة وتفسير حالة الظاهرة فيها ثم تحليلها هو منهج الباحث فى الدراسات المجالية فى إقليم أو قطر أو منطقة من مـــناطق العـــالم. وهنا نتبين العلاقة الوطيدة بين الدراسات المجالية والتربية المقارنة. كما نتبين أيضا الخصائص التى تميز الدراسات المجالية أو المنطقية والدراســات المقارنة. فالدراسات المجالية ، يقصد بها دراسة منطقة صغيرة وقــد تتسع لتشمل إقليما بكامله وبذا فهى تكون متطلبا أساسيا وأوليا لا غنى عــنه فـــى الدراســة التحليلية المقارنة[2][50]. ويؤكد "بيريداى" على أن كلا من الدراســات المجالــية والدراسات المقارنة ــ مع ذلك ــ متداخلة بحيث يصعب وضع خطط فاصل بينهما[3][51]. وبالنظر فى المنهج الذى اتبعه "جورج بيريداى" (G.Z.Bereday) ، يمكــن التدلــيل على هذه الرابطة الوثيقة بين الدراسات المجالــية والدراســات المقارنة فى التربية ، فقد وصف منهج "بيريداى" بأنه نموذج لدراسات المنطقة أوالدراسات المجالية(A model for area studies) ، كما أن "بيريداى" يؤكد على أن المسح التحليلى (analytical survey) لنظم التعلــيم الأجنبية هو التربية المقارنة حيث أن المرحلتين الرئيسيتين فى منهج "بــيريداى" هما: (أولا): دراسة المنطقة ، أى الخصائص السياسية والتاريخية

1) Ibid, p. 12.

2) Phillip E. Jones, Comparative Education, Purpose and method, (St. Lucia, Queensland: University of Queensland Press, 1973), pp. 85-89.

وانظر : محمد منير مرسي : التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية – عالم الكتب – القاهرة – 1998 ، ص ص 46 - 48

3) A. R. Trethewey, Op. Cit., pp. 71-72.

والاقتصـــادية والاجتماعــية فـــى بيئـــتها الجغرافية ، ثم وصف شامل للنظام التعلــيمى ، (ثانـــيا): الدراســـة المقارنة وتشتمل على المناظرة ثم المقارنة. فالمرحلة الأولى فى منهج "بيريداى" ، دراسة مجالية توفر المعرفة والمعطيات والمعلومـــات الثقافـــية والتربوية ، أى أنها أساسية فى التحليل المقارن الذى يجريه الباحث فى المرحلة الثانية .

ونلاحـــظ تأكيد "بيريداى" على أنه إذا كانت المرحلة الأولى فى منهجه هى دراسة الصفات العامة والخصائص التى تتميز بها منطقة من مناطق العالم (أى الدراســـة المجالية) فإن المرحلة الثانية تركز على دراسة النظام التعليمى نفسه ، سواء بالملاحظة المباشرة وزيادة معاهد التعليم أو عن طريق الخرائط والرســـوم البيانية والجداول الإحصائية والبيانات المبوبة. وقد كان "بيريداى" موضوعيا عندما قسم كل مرحلة من المرحلتين سالفتى الذكر إلى خطوات أربع هـــى: الوصف والتفسير ثم المناظرة والمقارنة ، لدراسة المشكلات التربوية ، ممامكنه من أن يضع لها قانونا أومعيارا للمقارنة(Criteria of Comparability) فـــى مرحلة المناظرة (Juxtaposition) ، وبه يمكن فحص الأوجه المختلفة للمقارنـــة وإتمـــام عملـــية دراسة المشكلات المختارة وغيرها. ولكن الدراسة الحالـــية تـــود أن تشـــير إلى أن الدراسة المسحية المقارنة التى عرفت باسم دراســـة المنطقة أوالدراسة المجالية هى المدخل الرئيسى لطريقة "بيريداى" ، كما أن دراسة الحالة (Case study) ، لمعرفة ظروف وأوضاع التعليم فى بلد معين وبصورة دينامية تظهر فيها الأوضاع والظروف بكافة أبعادها وخلفياتها الثقافية ، وليس بصورة استاتيكية ساكنة ، كانت مرتبطة بما قدمه بيريداى[1] .

52

---

1)عـــبد الجـــواد بكـــر : " الأســـس المنهجية لاستخدام رسم الخرائط (كارتوجرافى) فى التربية المقارنة : - التربية - مجلة علمية متخصصة تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية - المجلد الثالث - العدد الأول - يونيو 2000 ، ص ص 119 - 124

ويقــول "فوســتر" (Foster) : رغــم أن التربية المقارنة فى ميدانها والأسئلة والاستفسارات والتساؤلات التى يثيرها الباحث عند دراسته فيها ، كى يصــف ويفســر ويحلل الواقع الذى يعايشه أو يدرسه ، قد أدى إلى تطورها بصــورة متقدمة منفردة عن الدراسات المجالية ، إلا أن هذا التطور قد صحبه بــناء رابطــة منهجية مع الدراسات المجالية ، حيث أن دراسة وتحليل النظم التعليمــية أو مــا يرتبط بالتربية فى علاقاتها المجتمعية المتداخلة فى مناطق جغرافــية أو ذات خصــائص ثقافية وتاريخية فى العالم يمثل محورا مهما فى برامج الدراسات المجالية ، كما أن مشاركة كل من التربية المقارنة والدراسات المجالية فى الإفادة من دراسات علم الاجتماع يمثل نوعا من الالتقاء الفكرى ، حيــث قدمــت التربــية المقارنة منهجية تميزها وأظهرت قيمة فى الدراسات المجالية عبر القومية (Cross-national comparisons)[1] .

53

وقد ميزت موسوعة التربية المقارنة ونظم التعليم القومية ــ كما أشار فوستر ــ إلى نوعين من الدراسات المجالية فى دراسة نظم التعليم ومشكلاته وهما :

١- الدراسة المجالية لقطر واحد أو منطقة محدودة ثقافيا (Very Limited Culture)

وفــى هــذا الــنوع يــتم تحديــد العوامــل المؤثــرة فــى التطور التعليمى (educational development) فى دولة قومية (nation state) ، حيث أن فهــم النظام التعليمى عملية تميل إلى النسبية إلى حد بعيد. حيث أمكن تفسير تطور النظام التعليمى على أسس من التقاليد التاريخية والثقافية المميزة للدولة التى نشأ فيها والتى أثرت فى تشكيله والتفاعل معه على هذا النحو أو ذاك أو الــتى اســتقرت داخله (embedded) ، وقد ظهر هذا النمط من التفسير فى كتابات كل من: سادلر (Sadler) ، وكاندل (Kandel) وهانز (Hans) .

1) P. Foster, Op. Cit, p. 331.

ولكن إضافات كل من كاى (Kay, 1979) وكريج (Craig, 1981) ، فـــى دراســـتين منفصـــلتين تمـــثل إثراءً لطريقة البحث حيث وضع كل منهما اعتـــبارات أو مؤثرات يمكن تسميتها بالمتغيرات المصاحبة (Concomitant variations) عندما درس كل منهما قومية واحدة منفردة أو (Sub-rigions) ، حيـــث أن دراســـة الدولة القومية ككل يصعب فيها أن يضبط الباحث بعض المتغيرات التى تؤثر فى النظام التعليمى أو واحدة من عملياته أو تنظيماته .

٢ـ الدراسة المجالية لقومية واحدة (Single-nation area) :

وفـــى هـــذا النوع ـ كما بين فوستر ـ يتم الدراسة والتركيز على بعد واحـــد فقط من أبعاد التطور الحادث فى النظام التعليمى أو واحدة من وظائف الـــنظام التعلـــيمى الرســـمى ـ مثلا ـ كالتمدرس والتفاوت الطبقى أو التعليم والتنمية الاقتصادية. ونموذج لهذا النوع هو تطبيق الدراسة عبر القومية على حالـــة (دراســـة حالة) دول مثل الدانمرك وانجلترا وفرنسا وروسيا (الدراسة والتحليل المكثف لأرشر Archer). والنموذج الأخر ، دراسة فوستر فى غانا : التعليم والخيار الاجتماعى(Research on Education and Social Selection)، والـــتى تشير إلى أن هذا النموذج من الدراسة ، يمكن تطبيقه مجاليا على دول جنوب الصحراء الأفريقية ودولة كوت دى فوار (Ivory Coast)[1] .

54

ومـــن النوعيـــن الســـابقين ، يمكـــن القول أن التطور المستقبلى فى دراسات التربية المقارنة ، يمكن أن يتسع ليشمل أقاليم ومناطق متنوعة غالبا مـــا يمكـــن أن يســـتخدم فـــيها دراسة الحالة ، مما يضمن الدقة فى التحليل والتفسير والمناظرة والمقارنة ، هذا خلاف الدراسات عبر القومية ذات المدى الواسع (Large-Scale Cross-national Studies) ولكنها تتطلب مجهودات

1) Ibid, pp. 331-332.

بحثـية شـاقة (Formidable)[1]، " يمكـن أن تساهم فيها بدور مهم مراكز الدراســات المجالـية وفـروع المعرفة التى يمكن الحصول عليها من بحوثها ودراستها .

خامسا: الدراسات المجالية للتربية المقارنة فى بعض مناطق العالم (نماذج)

يمكـن للباحـث أن يعـرض لبعض النماذج أو التطبيقات فى الدراسات المجالية حسب مناطق العالم التى وردت فى المدخل التنظيرى للورقة الحالية ، وهذه النماذج أو التطبيقات عبارة عن دراسات واتجاهات حديثة فى الدراسات المجالية للتربية المقارنة ، اختارها الباحث فى دراسته الحالية لتعطى توضيحا لمفهـوم الدراســات المجالية وطبيعتها وميادين الدراسة فيها واهتماماتها مع متغـيرات العـالم المعاصر ، فالعوالم الإقليمية (Regional Worlds)[2] لها بعـض الخصائص والمتطلبات فى دراسات التربية المقارنة ، يمكن أن تتضح مـن خـلال بعـض الدراسات المختارة التى تعطى مداخل للربط بين دراسات المـنطقة (الدراسات المجالية) والتربية المقارنة وتطوير ميادين البحث فيها. والدراســات المختارة تعنى بمناطق الشرق الأوسط وبعض دول البحر الأبيض المتوســط وأفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية ودول البحر الكاريبى أى أنها تمثل كافة أقاليم العالم .

١- مـن الدراســات المجالية التى ربطت بين دراسة الشرق الأوسط والتربية المقارنــة ، دراســة سالى فايندلو (Sally Findlow, 2002)[3]، التربية المقارنة والدراسات المجالية وعلم الاجتماع البشرى ، حيث تشير الباحثة إلــى حاجــة المتخصصــين فى التربية المقارنة إلى طريقة بحث تستثمر

---

1) Ibid, p. 332.
2) Sita Ranchod-Nilsson, Op. Cit., p. 1.
3) Sally Findlow, Comparative Education, Area Studies and Anthropology, (Keele, Staffordshire: Keele University, 2002), pp. 1-27.



الحاجات المنهجية المتبادلة بين علماء التربية المقارنة وعلماء الاجتماع ، وتبيــن أن مــناهج هــذه العلوم (disciplines or fields) قد ظهرت (انبثقت) فى منطقة الشرق الأوسط من ميراث مشترك (Joint heritage) ، هــذا المــيراث الــذى أثــار جدلا حول المصداقية والذى ولد عددا من المشــكلات الفلســفية المفاهيمــية التى ترتبط بالهدف والطريقة وتوليد الــنظرية (Theory generation) ، وبعــد أن تناولت الباحثة لمنهجية المستشــرقين فــى دراســة منطقة الشرق الأوسط وكذا بعض دول آسيا والعــالم الإســلامى ، وصــفت هــذه المنهجــية بعدم المصداقية ، نظرا للــتوجهات الاستعمارية التى حركت بعض الدراسات الاستشراقية وبذا لا يمكن الرجوع إلى هذه الدراسات ، فى الدراسات المجالية الحديثة .

وتحــرص (ســالى فيندلو) على أن تشير إلى أن التربية المقارنة ، قد تطورت أيضا فى ظل مناخ استعمارى له برامجه واتجاهاته ، التى أثرت على كــل مــن المنهج والطريقة (الفروض النظرية) ، وكان ذلك واضحا عندما بدأ الأوربــيون توثيق انطباعاتهم عن الممارسات التربيوية فى الدول الأخرى (ما وراء البحار) خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ، وهما القرنين اللذين شــهدا تأصيلا تربويا ، فى التربية المقارنة كميدان أكاديمى للدراسة والبحث (Jullien, 1817) .

وتضــيف الباحثة أن هناك تقليدا (Tradition) فكريا وجه الاستعارة الــتربوية والمعرفــية (epistemological) فى الغرب وهو قراءات كل من: الفــارابى (Farabi) ، وابــن رشــد (Ibn Rushed) ، وابن خلدون (Ibn Khaldoun) ، لأعمال أرسطو طاليس (Aristotle) ، للإفادة منها فى جوانب المعــرفة الإســلامية وأقســامها وأيضــا فــى الأغــراض التربوية. كما أن المتخصصــين مــثل ابن حزم (Ibn Hazm) قد بين بصورة مسحية تحليلية.

كيف أن مختلف القوميات تتباين من واحدة إلى أخرى. أى أن جهود هؤلاء العلماء ، قد زودت الغرب بالأسس التى أفادت متخصصى أوربا ، عن طريق تقديمهم لغة معرفية جديدة وحفظ الأدب الاغريقى (الكلاسيكيات) وعن طريق امدادهم بنماذج لنظم للمعرفة تمكن من نشرها .

ومن هنا جاءت أهمية تحديد وضعية أو مكانة الدراسة فى التربية المقارنة ، أو النظر فيما وراء البحار فى الدول الأخرى للحصول على أفكار ومعارف جديدة ، على أن يكون الهدف هو استعارتها ، ومع زيادة الاهتمام بمعرفة الأخر ومع منتصف القرن العشرين ، فإن جهود علماء التربية المقارنة مثل بيريداى (Bereday) وهولمز (Holmes) ونواه وايكستين (Noah & Eckstein) قد أدت إلى تزويد الميدان بالأصول النظرية الداعمة وبطرق البحث ، مما أدى إلى وضع التربية المقارنة فى حالة منهجية جديدة ولتصبح فرعا من فروع المعرفة (discipline) .

وتناولت (سالى فايندلو) فى دراستها العلاقة الوطيدة بين الدراسات المجالية والتربية المقارنة ، عندما أوضحت منهجيا :

- أن التركيز على دراسة المتشابهات والمختلفات فى التربية المقارنة ، بين قطرين من أقطار العالم على الأقل لا يمكن أن يجلى الغموض الذى قد يحيط ببعض القضايا التى ترتبط بالأهداف وطريقة البحث .

- أن هناك شعورا متناميا فى مؤسسات التعليم العالى والبحوث بأن ميادين الدراسة التى تم تعريفها مجاليا أو ثقافيا ، يجب ألا ينظر إليها أو اظهارها كموضوعات بارزة ولكن كميادين (Fields) للمعلومات يمكن اعمال الفكر فيها باستخدام معايير المعرفة المنهجية مثل التاريخ واللغة والأدب والعلوم السياسية .



• يفـتقر مـيدان التربـية المقارنـة ككـل إلى منهجية منطقية (Coherent disciplinary) وإلى اشتقاقات أكاديمية تقوم على الاستفسار وإثارة الأسئلة (Academic enquiry-driven) ، وقـد بررت الباحثة ذلك بقولها: إن ذلك قـد يعـود إلى حقيقة مفادها أن التربية المقارنة كما فى باقى فروع التربية الأخـرى يتسع مجالها بغير اتساق فى سياستها الأكاديمية (Awkwardly straddles the academia-policy) ، ومـن الجديـر بالذكر أن هولمز قد أشـار (Holmes , 1978) ، إلـى أن المصطلح يعنى أمورا مختلفة لأناس مختلفيـن (أعضـاء فـى المـنظمات الدولية ، مكاتب بحث إقليمية ، أقسام أكاديمية جامعية) .

• وفـى الدراسات المجالية ، هناك تحفظات حول مكانة منهج الدراسة (Area studies discipline) هـذه الـتحفظات تـدور حـول الأسئلة التى ترتبط بـالأهداف وطـرق البحـث ، الجذور التاريخية لهذه الدراسات والتى تتسم بالتحـيز للفكـر الاستعمارى فى منطقة الشرق الأوسط. وتشير الباحثة إلى مدخل حديث فى الدراسات المجالية يتصف بالموضوعية فى دراسات الشرق الأوسط الحديثة ، استخدم فى كتابات كل من: (Shea, 1977) ، (Bates, 1997) ، (Tessler, 1999) ، (Nonneman, 2000). هـذا المدخل يمكن الباحث من الـتخلص مـن التحفظات ، ويخرج عن نطاق النموذج أو الصيغة التقليدية (Traditional paradigm) ويمكن أن يساعد فى ذلك ، حقيقة أن هناك عدد مـن الباحثين الشرق أوسطيين فى أصولهم العرقية ، وبذلك فهم بمنأى عن تلـك الفـروض غـير القابلة للاستفهام(Unquestioned Assumptions) أو بالـترفع عن أو الاستغراق فى دراسة الأخر (أى أن هؤلاء الباحثين تشغلهم قضـية الموضوعية فى الدراسات المجالية لمنطقة الشرق الأوسط) مثال ذلك تسـلر فى مؤلفه عن الشرق الأوسط (Tessler's Volume, 1999) وكذا جيلـنر فى دراسته الأنثروبولوجية التى ركزت على الشرق الأوسط والدول

الإسلامية . وقد عرفا في المجال بالمداخل المنهجية والنظرية عالية الخصائص (High Profile) ومن المتخصصين أيضا الذين اتبعوا نفس المنهجية: طلال أسد (Talal Assad) ، إدوارد سعيد (Edward Said) ، جون إسبوسيتو (Jhon Esposito) وسامى زبيده (Sami Zubaida) .

- إن تنوع الأسئلة فى شكل جدل محورى فى التربية المقارنة ، يمكن أن يكون باستخدام منهجية أنثروبولوجية ، تزود الباحث بحجة قوية لاستخدام طريقة بحث معنية ، مثال: لماذا تختلف نظم التعليم؟ ... لماذا تكون نفسها؟. ما الذى يحدد الوقائع الاجتماعية والثقافية أو الاقتصادية والسياسية ، والتى تدخل فى تكوين هذه المتشابهات والمختلفات؟.. ما النظريات العامة التى يمكن لنا بناؤها فى ميادين طبيعة التربية وتأثيراتها وعلاقاتها بالوقائع الاجتماعية من هذه المنظورات المقارنة ؟ .

- تؤكد الباحثة على أن هناك تقدما قد حدث فى البحث التربوى المقارن وكذا فى الدراسات المجالية ، إلا أن هناك شكوك حول الحالة المعرفية للمنهج فى كل منهما قضية الاستعارة (عامل مشترك) ، عدم تحديد الأبعاد السياسية والأكاديمية ، كما يتصفان بتغلغل الميراث الاستعمارى والوصف غير التنظيرى (Untheorised) والافتقار إلى طرق بحث واضحة غير ضمنية (Explicit methodology) .

- يحتاج الكيان الأكاديمى (الحدود الأكاديمية) لكل من التربية المقارنة والدراسات المجالية إلى اهتمام مشترك متناسق ينصب على منهجية البحث وعلى التنظير وعلى الخلفية المعرفية الموضوعية وكذا على الأهداف المستقبلية .

• التواصل عبر الثقافى (Cross-Cultural connections) ، قضية موضوعية فـــى الدراسات المجالية والتربية المقارنة ، ولا يمكن أن يتم التحليل الثقافى بدونها فدلالة الاختلافات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، تبدو فـــى تحديـــد البنية المجتمعية ولكن ليس على حساب التواصل عبر الثقافى. فتحلـــيل الخصوصية الجغرافية والرجوع إلى الأصول الثقافية للتربية ، يجب أن يعتـــبر هـــذه الاختلافات وبذا يمكن وصف البنية المجتمعية وفقا لظروف وأوضاع تكوينها ووضع تفسيرات تتمركز حول هذا الوصف بما يجعله متاحا فـــى دراســـات التربية المقارنة ، وهكذا تظهر العلاقة الوثيقة بين الدراسات المجالية والدراسة المقارنة .

• وفـــى نهايـــة دراستها تؤكد (فايندلو) على أن أى دراسة مقارنة أو دراسة مجالـــية ، تحتاج إلى أن تولى اهتماما بالمعلومات وسياقها (بيئتها) على قدم وســـاق مع اهتمامها بالنظرية على أن يكون ذلك فى اطار يتصف بالصفات التالية :

(أ) المقارنة (Comparative) .

(ب) الأرضية الأثنوجرافية المتبصرة .

(Grounded in deep ethnograghic insight) .

(ج) التعبـــير الاصطلاحى المحدد الواضح ، الذى يمكن من التنبؤ ويساهم فى عملية المقارنة .

٢- دراســـة سوت لنج بونج (Suet-Ling Pong)[1] ، "الالتحاق بالتعليم فـــى شـــبه جزيرة ماليزيا: العرقية والطبقية الاجتماعية والنوع " ، دراسة مجالـــية أجـــراها الباحـــث بجامعة ولاية بنسلفانيا ، قسم دراسات السياسة التعليمـــية ، وتـــناول فيها النشأة (المحيط) القومية (National Setting) والهويـــة العرقـــية فـــى ماليزيا ، ثم تطور سياسات التعليم وفقا للمؤثرات العرقـــية والاقتصـــادية ، وتأثـــر سياســـات العمـــل والتوظـــيف بالطبقات الاجتماعية.

ونلاحـــظ تركيز الدراسة على قضية العرقية ــ كما هو الحال فى كثير من الدراسات المجالية ــ وهى من سلبيات التراث الاستعمارى فى شرقى آسيا ، ودرس بونـــج حالة الاتحاد الماليزى المتعدد الأعراق (٥٧% مالاى ، ٣٤% أصـــول حيدثـــية ، ٩% أصـــول هندية) وبين تركيز السياسات التعليمية على الوحدة القومية بين المجموعات الثقافية المتعددة وذلك بتطبيق مركزية التعليم والتدريس بلغة واحدة (لغة المالاى) فى التعليم الثانوى والعالى ، وإعداد معلم الطـــلاب متنوعى الثقافات وتأهيل المعلم لدور متغير فى ظل مؤثرات العولمة والتطور العلمى والتكنولوجى .

والتعلـــيم الـــثانوى موحـــد المناهج على المستوى القومى الماليزى ، والتفضيل المطلق فى الجامعات لأبناء المالاى ، وتمنع الحكومة انشاء جامعات مســـتقلة خاصة للطائفتين من الأصول الصينية أو الهندية ، وقد اضطر هؤلاء إلـــى إرســـال أبـــنائهم للتعليم فى أستراليا وإنجلترا والولايات المتحدة. وتهتم مالـــيزيا بتعليم الأبناء أكثر من البنات ، كما هو شائع فى منطقة جنوب شرقى آسيا .

---

1) Suet-Ling Pong, "Access to Education in Peninsular Malaysia Etnicity, Social class and Gender", Compare, Ajournal of Comparative Education, vol.25, No.3, 1995, pp. 235-251.



٣- دراســة ســوارنا جــياويرا (Swarna Jayaweera)[1] ، التعليم العالى وتمكين المرأة اقتصاديا واجتماعيا ، الخبرة الآسيوية. دراسة مجالية تركز علــى تعليم المرأة فى آسيا ، وتعرض الدراسة جوانب الخبرة الآسيوية ، مؤكـدة فــى الــبداية علــى أن قارة آسيا ، غنية بمظاهر التنوع الثقافى (Diversity of Cultures) والمعــالم المشــتركة لكافــة البنى السياسية والاقتصــادية والاجتماعــيَّة والتقالــيد الأبويــة وكلها جوانب رئيسية فى الدراسات المجالية ، حيث تفيد فى إجراءات التحليل الثقافى لبعض القضايا التربوية التى تعمل فيها التربية المقارنة والدولية .

وتشير الدراسة إلى اليابان ، التى تبنت النموذج الغربى والتى طوعته للتقالــيد والــثقافة اليابانــية ، وتايلاند ونيبال التى تأثرت كل منهما بالثقافات الوافدة مع المستعمر الغربى فى المنطقة ، وتبرز الدراسة أن التعليم العالى فى آســيا هــو عامل أساسى من عوامل التحديث ، فمن خلاله يتم تعليم الصفوة وإنــتاج قــوى بشــرية عالــية المستوى الفكرى والمهنى ، ويمكنها أن تفى بالاحتــياجات القومــية المتنامــية ، كما أن التعليم العالى أداة مهمة فى نشر مبادئ الديمقراطية والمساواة الاجتماعية .

كمــا تركــز دراســة جــيا ويرا ، على دور التعليم العالى فى تمكين (Empowerment) المرأة اقتصاديا واجتماعيا فى المجتمعات الآسيوية ، عن طريق تطوير المؤهلات الدراسية التى تمكن المرأة من الوعى بالتفاوت النوعى ومقاومة الطغيان الاجتماعى وفهم الأيديولوجيات القائمة فى مجتمعاتهم ، وكذا الممارسات السياسية. وأبرزت الدراسة نموذج الفلبين ثم نموذج الهند فى هذا الســياق ، ومــن الجدير بالذكر أن نسبة النساء فى التعليم العالى فى كل من

1) Swarna Jayaweera. Higher Education and the Economic and Social Empowerment of Women-The Asian Experience, Compare, vol.27, No.3, 1997, pp. 245-261

الفلبين وتـايلاند والـيابان وكوريـا الجنوبـية وهونـج كونج وسنغافوره وبـروناى ، تصـل إلـى ٢٠-٢٥% وقد كانت لتلك النسبة آثارها فى التغيير الاجتماعى داخل معظم هذه الدول .

٤- دراسة لينين إيلون (Lynn Ilon)[1] ، "مواجهة المتنمر: اتجاهات التعليم المجـالى فـى الاقتصـاد العالمى". وبصفتها دراسة مجالية فهى تبين أن تشكيل السياسة التعليمية ـ فى جانب كبير منه ـ يقوم على التفاعل بين القـوى والعوامل المحلية وقوى الاقتصاد العالمى ، وقد عرضت الدراسة ثلاثـة مناطق مختارة لتوضيح هذا التفاعل ، كما استخدم الباحث كلا من العوامل الاقتصادية والاجتماعية لتحديد عدة محكات هى :

(أ) المناطق المختلفة فى الثقافة وفى الوضع الجغرافى وفى الاقتصاد .

(ب) المناطق التى يميزها التوجه التعليمى بصورة رئيسية .

(ج) التوجهات التى تم تحديدها فى الدراسة قابلة للتوثيق سواء من خلال المعلومات أو من خلال الأدبيات المتوفرة .

وكانت المناطق الثلاثة التى حددتها الدراسة وفقا لما سبق هى :

- جنوب الصحارى الأفريقية (Sub-saharan region) مع استثناء جنوب أفريقيا.
- الدول الآسيوية ذات معدل النمو العالى (High-growth).
- دولتين من القوى الصناعية السابقة وهما الولايات المتحدة وإنجلترا.

---

1) Lynn Ilon. Conforonting the Bully: Regional Education Trends in Global Economy, Compare, vol.27, No.2, 1997, pp. 153- 163.



حيث تبين الدراسة أن التوجه التعليمى فى دول منطقة جنوبى الصحارى الأفريقية – وفيها يوجد أفقر الدول من العالم المعاصر – كان تركيزه على التعليم المدرسى فى الفترة من ١٩٦٠-١٩٧٠ ، وبينت تقديرات اليونسكو أن ٤١% من الأطفال فى عمر ٦-١١ سنة كانوا خارج نظام التعليم ، وتشير تقديرات عام ١٩٨٠ إلى أن هذه النسبة حوالى (٢٦%) ، ولكن تقديرات اليونسكو لعام ٢٠٠٠ أشارت إلى أن هذه النسبة حوالى (٥٩%) وهو مؤشر يعكس بوضوح تأثير حالة الكساد الاقتصادى خلال الفترة من(١٩٧٠-١٩٩٠) ، فقد تراجعت فرص العمل فى هذه الدول ذات معدل النمو البطئ نتيجة انفتاح اقتصادها على الاقتصاد العالمى ، وسقوط (انهيار) الأسواق الداخلية ، أمام منافسة أسعار الواردات ، كما أن كثيرا من هذه الدول ، لم تجد فرصا لإحلال الوظائف المحلية محل الوظائف الأجنبية المنافسة نظرا لنقص مؤهلات وخبرة العمالة المحلية .

وتوضح الدراسة ارتباط الفرص الوظيفية ومعدلات الأجور بالتعليم فى هذه الدول ، كما تشير إلى أن التعليم فى هذه الدول ، لا يؤهل للحاجات الوظيفية فيها ، وهذا يبرر ما حدث من اضمحلال فى معدلات الالتحاق بالتعليم المدرسى ، وأن توجهات الاقتصاد العالمى التى تبنتها هذه الدول قد أدى إلى نقص شديد فى معدلات التمدرس فى كل من: الكاميرون وغانا ونيجيريا والسنغال وسيراليون وأنجولاوبروندى وجمهورية وسط أفريقيا وموريشيوس.

وفى المحور الثانى من الدراسة (دول آسيا ذات معدل النمو المرتفع) وهى: الصين والهند واليابان وسنغافوره وكوريا الجنوبية وتايوان ، نجد أن الاقتصاد العالمى قد فضل هذه المنطقة من آسيا ، كما أن الساسة الآسيويين قد أعلنوا فى وضوح ربط سياساتهم التعليمية بالاقتصاد العالمى ، وبذا وفر النظام التعليمى قوى عاملة ماهرة ومدربة وقادرة على تحقيق إنتاج عالى

الجـودة وبأسـعار منافسة ومحققا قيمة مضافة (Value-added) ، وتلاحظ الدراسة معدلات النمو المتواترة فى الالتحاق بالتعليم العالى فى الدول الآسيوية محل الدراسة ، نظرا لحاجة هذه الدول إلى توفير بيئة مناسبة (Conducive environment) للعمـل والنشاط الاقتصادى وقد بدا التوسع التعليمى فى هذه الـدول الآسـيوية فى الستينيات والسبعينيات من القرن الماضى واستمر حتى التسعينيات فى كثير من دول آسيا ، كما صحب هذا التوسع مستويات أكاديمية عالـية ، وكـان المحرك الاقتصادى وراء كل ذلك التوسع والتطوير التعليمى. والاسـتخدام الفعال لقوى العمل الماهرة هو سمة من سمات عصر العولمة ، يوفر هذه القوى تعليم فعال يساهم فى جودة المنتج وهى حقيقة أدركتها الدول الآسيوية عالية النمو الاقتصادى ، فالقيمة المضافة للقوى العاملة المتعلمة هى نـتاج استثمارى فى التعليم العالى والتوسع فى الفرص التعليمية التى توفرها الدولة. وتبين الدراسة أن الدول الآسيوية فى المنطقة التى تمت دراسة حالتها ، قـد وظفـت توجهات الاقتصاد العالمى بما يلائم ويحقق الفائدة للاقتصاديات القومـية وكذلك اقتصاديات المنطقة كما أن متغيرات الإنتاج العالمى والسياق البيئى الإقليمى فى منطقة شرقى آسيا واستجابة السياسات التعليمية لذلك ، قد وفرت بيئة مناسبة أدت بدورها إلى توسيع قاعدة التعليم العالى فى المنطقة .

ثم تفحص دراسة لينين إيلون ، نمط الخصخصة (Privatisation) فى كـل من الولايات المتحدة وإنجلترا ، لتقرر أن منطلق الربط بين التعليم العالى والتنمـية الاقتصـادية يختلف عن حالتى المنطقتين السابقتين (منطقة جنوبى الصـحارى الأفريقـية ومنطقة شرقى آسيا عالية لنمو) ، حيث أن الأوضاع المحلـية فى كلتا الدولتين تزود ببيئة جيدة للإنتاج العالمى ، ولكن تظل هناك سياسـات الرغـبة فى التحول إلى أوضاع إنتاج جديدة ، صناعات ذات قيمة مضافة عالية (High value-added) فى البنية التحتية الغنية أصلا بالمصادر



البشـــرية عالية المهارة ، وهذه تعتبر دعامة أساسية فى تغيير أوضاع الإنتاج فى هذه الدول الغنية .

والتوجه التعليمى فى كلتا الدولتين ــ حسبما بينت الدراسة ــ بصيغة التبـــنى التعليمى (Educational adaptation) للاقتصاد ، يعنى زيادة الدعم لمخـــتلف صور الخصخصة ، والدعم المحلى عن طريق الولايات والمقاطعات لتمويل برامج التعليم المصحوب بزيادة دور الولايات والمقاطعات أو عن طريق هيئات تعاونية غير حكومية مثل برامج حق اختيار المدرسة (School choice) ونقـــل ســـلطة صنع القرار إلى المستويات المحلية حسب برنامج الإدارة من الموقع (Site based management) .

ويمكـــن القـــول بأن الولايات المتحدة وإنجلترا قد ركزتا على الاهتمام بجـــودة التعلـــيم وزيـــادة الاستثمار فيه والإنفاق وفق معايير على مستوياته المتعددة وإتاحة مزيد من الفرص لأولياء الأمور والمشاركة الشعبية فى إدارة التعلـــيم وصنع القرارات التعليمية مع التأكيد على رفاهية المجتمع. والدراسة المجالية التى تم تناولها تؤكد على التفاعل بين المحلية والعالمية والتعليم أداة مناسبة لتحقيق ذلك ، بما يحققه من مهارات يكتسبها أفراد المجتمع من خلال مؤسساته .

٥- دراســـة شيلا إيكمان (Sheila Aikman)(1) ، عولمة التعليم بين الثقافى واســـتجابة ســـكان فنزويلا الأصليين ، وهدف التعليم بين الثقافى فى هذه الدراســـة ــ أى فـــى ســـياقه القومى داخل قطر واحد ــ ترقية واحترام الممارســـات الثقافـــية والمعرفـــية ، لكل من المجتمع الأصلى والمجتمع القومـــى بأعرافه كلها ، كما يهدف هذا التعليم إلى المحافظة على الهوية الأصـــلية للسكان الأصليين فى مجتمع متعدد الثقافات (Multicultural)

1) Sheila Aikman. "The Globalization of Intercultural Education and Indigenous Venezuelan Response", Compare, vol.26, No.2, 1996,pp.153-165.



حيثما عاشوا فى مجتمعهم القومى ومهما حدث من تغييرات عميقة متتابعة فى العلاقات الثقافية المتداخلة (أى بين الوافد والأصلى).

وتشير الدراسة إلى أن استخدام مصطلح (بين الثقافى)(Intercultural) أو ثنائى الثقافة (Bicultural) ، قد تم فى المشروع الرئيسى للتعليم فى أمريكا اللاتينية والكاريبى ، الذى مولته اليونسكو ، وعرف المصطلح فى هذا المشروع – بين الثقافى – على أن الشخص الذى يحمل صفة ثقافية: بين ثقافى ، هو الشخص الذى له ثقافة واحدة وله قدرة استخدامها وتوظيفها داخل مجال ثقافة أخرى ، أما مصطلح – ثنائى الثقافة – فإنه ينطبق على الشخص الذى يلم بمفهومين مختلفين فى آن واحد للعالم الذى يعيشه .

وقد قدمت التربية بين الثقافية ، كشكل من أشكال التعليم الذى يتمكن الطفل عن طريقه من التعرف على ثقافته الأصلية ويميزها عن الثقافة الأخرى التى يتم تعريفه بها والذى يمكن أن يكون لها قيمة خلال التمدرس .

وتبين الدراسة أن دولا مثل: بوليفيا وكولومبيا وإكوادور وجواتيمالا والمكسيك وبيرو وفنزويلا ، قد عرفت نظمها التعليمية التعليم (بين الثقافى) لسكانها الأصليين داخل حدود كل منها ، كنوع من المحافظة على هويتها الأصلية وحرصا على الوفاق الاجتماعى .

كما تبين الدراسة حالة فنزويلا ، التى تبنت نموذجا للتعليم (بين الثقافى) باعتبار متغيرات العولمة ، وكانت من أوائل الدول التى تطبقه فى نظامها التعليمى على المستوى القومى ككل. وقد تم التشريع لهذا النظام بالقانون رقم ٢٨٣ ، المادة (١) حيث نصت على أن وزارة التربية الفنزويلية تلتزم بقيام نظام تعليم بين ثقافى للأقاليم المأهولة بالسكان الأصليين. وقد قدمت الوزارة منهجا قوميا (National curriculum) لتحقيق ذلك . لأن



الوفاق الاجتماعى بين السكان الأصليين وغيرهم من الأعراق يمكن أن يتحقق عــن طــريق هذا النوع من التعليم (بين الثقافى) ، الذى يرتبط بمنهج قومى يــدرس فــى فنزويلا على المستوى القومى فخلال بداية الثمانينيات من القرن الماضــى كان قد تم تطبيق (المنهج بين الثقافى) فى المناطق التى يعيش فيها السكان الأصليين وعلى ٦ فرق (الأولى – حتى السادسة) من التعليم الابتدائى وقــد أثــرت التحولات السياسية التى شهدتها فنزويلا فى تطبيق هذا النموج. وممــا تجــدر الإشــارة إليه فى دراسة (إيكمان) أن التعليم (بين الثقافى) فى فنزويلا يتضمن كافة خصائص النظام التعليمى الرسمى ويسير على نفس خطة الدراسة والجدول المدرسى فى التعليم الابتدائى ويقوم المعلمون بالتدريس فى الفصــول (بيــن الثقافــية) فى حجرات ملاصقة للفصول العادية ، كما يتلقون المنهج القومى .

٦- دراسة مايكل كروسلى وبيير ليتى لويسى (Michael Crossley & Pear Lette Louisy)[1] الــدور المتغــير للدول الصغيرة فى التعليم العالى : مقارنة بين المبادرات القومية المنطقية فى الكاريبى وجنوب الباسفيكى ، وتعــرض هــذه الدراسة المجالية لسياسة التعليم العالى وممارستها فى مجموعتيــن كبيرتيــن من الدول الصغيرة (الدويلات) فى البحر الكاريبى وجــنوب المحــيط الباســفيكى وتــبدو واقعية هذه الدراسة المجالية فى الكاريــبى وجــنوب الباسفيكى من حيث كونها تؤكد على عدم مقدرة أية دولــة صــغيرة فــى هاتيــن المنطقتين من أن تقيم جامعة من مصادرها الخاصة. وتشير الدراسة إلى إنشاء الكلية الجامعية لغرب الانديز (West Indies) عــام ١٩٤٨ والــتى تحولت إلى جامعة غرب الانديز فى عام

---

1) Michael Crossley & Pearlette Louisy. "The Changing Role of the State in Higher Education: A Comparison of National and Regional Initatives in the Caribbean and South Pacific, Compare, vol.24, No.2, 1994, pp. 109-110.

١٩٦٢ (UWI) وشـارك فـى إنشـائها (١٤) دولة صغيرة فى منطقة الكاريبى. وعلى نفس النحو تم إنشاء جامعة جنوب الباسفيكى عام ١٩٦٨ (USP) بمشاركة (١١) دولة صغيرة فى الإقليم ، زادت إلى (١٢) دويلة (بمشاركة جزر المارشال) ، ثم إلى (١٣) دويلة (بمشاركة ميكرونيزيا عام ١٩٩٣) .

وتشـارك كلـتا الجامعتيـن فى برامج التنمية الاقتصادية لهذه الدول الصغيرة وأقامت هذه الجامعات علاقات ثقافية دولية (كندا والولايات المتحدة) وقامـت بعمل شبكة من التعاون مع معاهد التعليم العالى فى أنحاء كل دويلة. ونظرا لطبيعة هذه الدويلات الجغرافية ، فقد وظفت التعليم من بعد (Distance Education) فـى بـرامجها التعليمـية وذلـك لتوسيع قاعدة التعليم العالى وتيسيره لأبناء هذه الدويلات التى تنتشر بشكل جغرافى واسع (جزر) فى البحر الكاريبى والمحيط الباسفيكى. ويتم استخدام الأقمار الصناعية لتوفير اتصالات جيدة مع الدارسين فى جامعة جنوب الباسفيكى (USP) ، كما توظف الجامعة عددا أخر من الوسائط التقنية. والملاحظ أن التوسع فى التعليم العالى من بعد كان واضحا بصورة أكبر من التعليم العالى التقليدى .

وهكذا كان التعاون بين هذه الدول ممكنا لها ومهيئا للتغلب على العديد مـن الصـعوبات البيئـية والجغرافية والتخلص من العزلة الدولية ، كما أدى التعلـيم العالى إلى تمكين هذه الدول الصغيرة ، التخلص من عوامل التهميش (Marginalisation) .

٧- دراسـة نوريـل لـندن (Norrel A. London) [1] ، التخطيط التربوى وحقوق الإنسان فى المجتمع النامى: بعض خبرات ترينداد وتوباجو ، هدفت

1) Norrel. A. London. "Educational Planning and Human Rights in a Developing Society: Some Experiences of Trinidad and Tobago". Compare, vol.24, No.2, 1994, pp. 127-137.



هـذه الدراسـة إلـى فحص الكيفية التى تستجيب بها الدول الصغيرة مثل تريـنداد وتوباجو من دول الكاريبى (جنوب شرق البحر الكاريبى) لمطالب وتحديـات حقـوق الإنسـان فى تعليم عالى فعال (effective) وتمحورت الدراسـة حول مستويات التعليم بعد الابتدائى(Post-primary) ، وتناولت ذلك عن طريق :

(أ) تقديـم إطار مفاهيمى يمكن استخدامه فى تحليل استراتيجيات التخطيط التعليمى فى الدول النامية .

(ب) فحص البيئة السياسية التى أخرجت هذه الاستراتيجيات .

(د) البحث فى بعض الأمور المصاحبة لعملية التخطيط حتى لا تعيق تحقيق التعليم الفعال .

(د) مناقشة كافة هذه الأمور المصاحبة فى ضوء الاطار المفاهيمى .

(هـ) اعتـبارات الـنماذج المسـتخدمة فى التخطيط (استراتيجية الخطر المجهول (Passive Risk) ، استراتيجية الخطر الحقيقى (Positive Risk) ، استراتيجية الخطر المنتشر (Diffused Risk) .

(و) تقويم الإنجاز الذى تم باستخدام هذه الاستراتيجيات .

وقـد ركزت نتائج الدراسة على ضرورة أن يوضع فى الاعتبار أن كل التوسـعات المخطـط لها فى نظام التعليم بعد الابتدائى فى ترينداد وتوباجو ، ينبغى أن توزع جغرافيا على كافة مناطق الدولة ، مما يساهم فى تحقيق فرص المساواة فى التعليم .



٨- دراســة رونــالد سلطانا (Ronald G. Sultana) [1]، المبادرة الدولية للتعلــيم نحو تعاون مضطرد مع الجنوب: مشروع تعليم البحر المتوسط ، وضــعت الدراســة عــدد من الأسئلة لم تبين إجابات محددة لها ، ولكن عرض هذه الأسئلة يعطى مع باقى أجزاء الدراسة إنطباعا عاما عن مجال هــذا المشــروع وتوجهاته كدراسة مجالية ، والأسئلة هى : ما ضرورة مشــروع تعلــيمى للــبحر المتوســط؟.. ما البحر المتوسط المقصود فى الدراســة؟... ما وضع المنح الدراسية التى يمكن تقديمها؟... كيف يمكن أن يســاهم هــذا المشروع فى تحقيق التعاون التعليمى فى منطقة البحر المتوسط؟...

وقــد برر الباحث قيام المشروع بعدد من المبررات: مثل عمل منتدى للــدول المطلــة على حوض المتوسط شمالية وجنوبية عن التعليم والثقافة ، الــتكامل الأوربــى مع دول الحوض ، إعادة اكتشاف دول المنطقة من منظور غــير اســتعمارى عن طريق الدراسة والبحث والتعاون التعليمى وخاصة فى مجالات الديمقراطية وحقوق الإنسان واحترامها .

ويقــترح الباحــث أن يتم ذلك التعاون عن طريق العمل المشترك فى إنــتاج المعــرفة ونشرها بين دول الحوض وتقديم الخبرات اللازمة فى مجال الــبحوث وذلك بهدف تشجيع الحوار بين الجنوب والشمال (فى دول الحوض) وتحقــيق فهــم متــبادل يرتبط بالمنطقة والعالم وإتاحة فرص تعليمية مناسبة للمهاجريــن مــن الجنوب. ومن المشروعات التى أشارت إليها الدراسة والتى تســاعد على تحقيق ذلك التعاون ، جامعة دول البحر المتوسط (بارى إيطاليا) ومشــروع اليونســكو لدول جنوب شرقى البحر المتوسط فى إيطاليا وأيضا ،

1) Ronald C. Sultana. "Towards Increased Collaboration in the South The Mediterranean Education Project", Compare, vol.26, No.2, 1996, pp. 105-109.

مشـــروع الأمم المتحدة الدولى ، لدول حوض البحر المتوسط (جامعة سابنزا ، روما) .

سادسا: الدراسات المجالية للتربية المقارنة ، اتجاهات حديثة :

يمكن للباحث فى ختام دراسته ، أن يعرض لأهم الاتجاهات الحديثة فى الدراسات المجالية للتربية المقارنة من خلال المحاور والنقاط التالية :

- تهدف الدراسات المجالية إلى المعرفة ، وتمثل رافدا مهما فى انتاجها ، فى مـــناطق العالم محل دراستها واهتمامها ، وتتنوع هذه المعرفة إلى مجالات مـــتعددة: علـــم الاجـــتماع والتربـــية والجغرافيا والتاريخ والقانون والأدب والسياســـة والاقتصاد والزراعة والصحة النفسية واللغة والديانات وفروع العلوم الطبيعية المتعددة وغيرها من العلوم ، وقد ازدادت الحاجة فى عصر العولمة إلى المعارف التى تقدمها هذه الدراسات ، خاصة مع إعادة تشكيل عمليات الإنتاج العالمى والآليات الاقتصادية العالمية المتنوعة ، وزيادة دور المـــنظمات الاجتماعـــية الاقليمـــية والدولـــية فى مجالات حقوق الإنسان والمحافظة على البيئة الكونية .

- ترتـــبط الدراسات المجالية بالتربية ، ارتباطا وثيقا يأتى من مدخل التربية المقارنـــة إلى باقى هذه العلوم ، فإذا كانت المعرفة الإنسانية والكونية هدفا رئيسيا للدراسات المجالية فإن تربية الإنسان وإعداد وتأهيل وتدريب القوى البشـــرية وجـــودة هذه التربية وهذا الإعداد فى نظم التربية المتنوعة فى العالم ، يتم عن طريق توفير هذه المعارف الإنسانية والكونية ، حتى تضمن كافة الدول حسن استغلال الموارد المادية والبشرية والتخطيط الجيد بمعرفة كافـــة الخـــبرات والـــتجارب الدولـــية وتوفـــير امكانيات التنبؤ والتخطيط الاستراتيجى لمستقبل العالم .



- الدراســات المجالية التى تجريها مراكز البحوث المتخصصة والتى توليها الــدول المــتقدمة ، وبعض الدول ذات النمو الاقتصادى المتزايد عناية عن طــريق الــتمويل والإدارة وتوفــير الكــوادر البشــرية المتخصصة توفر المعلومــات والحقــائق العديدة حول الموارد البشرية والمادية المتاحة فى مــناطق العــالم وأقالــيمه المخــتلفة مما ييسر عملية صنع واتخاذ القرار المناسب فى شئون الحياة المعاصرة .

- وجدير بالذكر أن الدراسات المجالية عندما تركز على مناطق وأقاليم بعينها مــن العــالم ، فــإن ذلك قد يكون إما من منطلق أكاديمى بحت بمعنى عدم الارتــباط بــتوجهات سياســية أو اقتصــادية ، أو يكون مرتبطا بتوجهات سياسية واقتصادية وثقافية لدول بعينها. وفى كلتا الحالتين فإن هناك عائدا أو مردودا لهذه الدراسات ، إما بإنتاج المعرفة ، أو بتكوين قواعد معرفية ، معلومات وبيانات يمكن تخزينها فى الأشكال التقليدية أو عن طريق الوسائل التقنــية الحديــثة. ومــن هــنا يجب وضع قواعد دولية تحدد العلاقة بين الدراسات المجالية وسبل الإفادة منها فى التخصصات والهيئات والمؤسسات المخــتلفة فى العالم ودوله المتعددة. وقد يصحب ذلك ضرورة إنشاء هيئة دولية تدير وتنظم ذلك ، خاصة وأن الدراسات المجالية قد غلب عليها طابع اســتعمارى فى فترات تاريخية معينة ــ كما أوضحت الدراسة ــ أو طابع تكوين تحالفات سياسية واقتصادية عن طريق نتائج هذه الدراسات فى فترة الحرب الباردة .

- أن الدراســات المجالــية الحديــثة بتركيزها على الدراسات السياسية ــ الاقتصــادية والاجتماعية ــ الإنسانية والتعددية الثقافية والتنوع الثقافى ، وحقــوق الإنســان والمحافظــة على البيئة ، ثم اهتمامها المتزايد بدراسة التعلــيم ونظمــه وأســاليبه وقضاياه ومشكلاته فى مناطق العالم وأقاليمه



المتعددة ، توفر للتربية المقارنة والتحليل الثقافى للمشكلات التى تعنى بدراستها ، وسبل الإفادة من نماذج وأنماط التعليم فى العالم فى الدول الأخرى ، معارف حديثة معاصرة ترتبط بالواقع المعاش .

ومن هذه المنطلقات التى تناولتها الورقة الحالية ، يمكن القول بأن :

١- ينصب جُل اهتمام الدراسات المجالية فى ميدان التعليم على التعليم العالى ، نظمه واتجاهاته وبنيته وإدارته ومناهجه وكافة عملياته وسبل ربطه بالتنمية المجتمعية فى قطاعاتها المختلفة فى دول وأقاليم ومناطق متنوعة من العالم. ولما كانت المعرفة القائمة على الدراسة والبحث واستخدام أساليب حديثة فى الوصف والتفسير والتحليل والمقارنة ، تعتمد الدراسات المجالية عليها بشكل واضح يدرس الواقع الحالى ، فإن كل ذلك يوفر لدراسات التربية المقارنة المعلومات والمنهجية والحالات المتنوعة حسب الأطر والبيئات الثقافية التى نشأت وتكونت وتطورت فيها هذه النظم .

٢- إن سؤالا ملحا يتردد خلال معطيات الدراسة الحالية ويتطلب ضرورة أن تجيب عليه دراسات ومنهجية البحث فى التربية المقارنة. وهو: هل المعرفة المجالية فى مجال الدراسات التربوية ونظم التعليم بقطاعاته المتعددة ، قابلة للنقل والاستعارة والتطبيق فى أماكن ودول أخرى من العالم ، وكيف يمكن أن يكون ذلك وما آلياته .

٣- لقد وفرت الدراسات المجالية نظما منهجيا لمناهج المعرفة بمحتوياتها ومجالاتها المتعددة ، بحسب مناطق العالم جغرافيا وثقافيا وسياسيا وغيرها. كيف نحقق أكبر قدر من الإفادة من هذه المعارف ذات النظم المنهجى والتى تدرس للعديد من طلاب دول العالم فى مراكز الدراسات

المجالية بالجامعات ومراكز البحوث فى الدول المتقدمة . وما دور التربية المقارنة فى التقنين لفلسفات وأهداف هذه المناهج ووضع آليات للتبادل التعليمى والطلابى فى إطار دولى ، يربط مع دراسات التربية الدولية .

٤- أن الدراســات المجالية فى اتجاهاتها الحديثة ــ حسب بعض النماذج تم تناولها فى الورقة الحالية ــ يمكن أن تساهم فى تطوير طريقة البحث فى التربــية المقارنــة عن طريق استخدام مداخل ثقافية مثل المدخل البينى ومدخــل عــبر الثقافات أو المدخل بين الثقافى. وبذا يتم تطوير دراسة المتشابهات والمختلفات بين النظم كقضية رئيسية فى التربية المقارنة ، خاصة مع التداخل الثقافى الواضح بين بعض دول العالم .

٥- أن الطــابع الــذى مــيز الدراسات المجالية فى الورقة الحالية ، أن هذه الدراســات قد وضعت لها نظما منهجيا (Discipline) ، يخالف الحدود التقليدية التى يضعها كل علم لحدوده المعرفية وانطلقت وراء هذه الحدود عــن طــريق دمج منهجين تقليديين أو أكثر. وهذا موجه جيد لمحتوى وبــرامج التربــية المقارنة كى تحدد المعرفة التى ستوظف فى دراستها بشكل غير القائم الآن (أى توسعة مجال الدراسة بغير اتساق اكاديمى) .

٦- ضرورة تركيز التربية المقارنة على دراسة الحالية والاهتمام بالمعلومات فــى ســياقها البيئى مع ضرورة مراجعة النظرية المقارنية باستمرار ، وتحديد التعبيرات الاصطلاحية فى شكل معرف تعريفا كاملا .

٧- توفــر الاتجاهــات الحديثة فى الدراسات المجالية ، معرفة جيدة للتربية المقارنــة تمكن من تفسير السياسات التعليمية ، وعملية تكوينها ، حيث أن تشكيل هذه السياسات فى العصر الحالى يقوم فى جانب كبير منه على التفاعل بين العوامل والقوى المحلية والعوامل والقوى الدولية . (ومثال



ذلك حالة دول أفريقيا جنوبى الصحراء ودول شرقى آسيا وحالة كل من الولايات المتحدة وإنجلترا فى دراسة إيلون من الورقة الحالية) .

٨- توفــر الدراسات المجالية الحديثة مجالا جديدا لدراسات التربية المقارنة وهو دراسة ظاهرة الدول الصغيرة ونظمها التعليمية (حالة دول الكاريبى وجنوبى الباسفيكى) .

٩- توفــر الدراســـات المجالية الحديثة للتربية المقارنة ، أدوات منهجية تم تطبيقها على حالات بعينها فى دول ذات أبعاد ثقافية معرفة منهجيا. كما أن طــريقة دراســة النموذج المصغر واعتباره عالما صغيرا يحمل كافة خصائص ومقومات العالم يعطى منحى جديدا للدراسات المقارنة ليس فى علوم الاجتماع الإنسانى أو الاقتصاد السياسى ولكن فى مجال نظم التربية وبرامج التعليم .

١٠-أن الإثــراء الثقافى الذى توفره الدراسات المجالية المتراكمة عبر العقود الماضــية وحــتى الآن ، يشــكل كنزا معرفيا لدراسات التربية المقارنة واهــتماماتها بمعــرفة الآخــر وإثــراء الثقافة القومية وحل المشكلات المرتبطة بتربية الإنسان وتطوير نظام حياته كما طورها آخرون .

١١-أن نمـــاذج الحلــول الــتى قدمتها العديد من الدول لمشكلاتها التربوية ، قضــية مهمة من قضايا الدراسات المجالية الحديثة ، يمكن الإفادة منها فــى دراســات التربــية المقارنة (حلول مشكلات الأمية فى دول صغيرة ونائية قد تفيد دولة كبيرة فى حل مشكلاتها المتشابهة وهكذا) .



الفصل الخامس

أسس توجيه المستويات المعيارية للتعليم فى مصر

" فى ضوء المستويات المعيارية الدولية "



أسس توجيه المستويات المعيارية للتعليم فى مصر فى ضوء المستويات المعيارية الدولية

مقدمة :

لما كان التعليم أساس تقدم الأمم ورقيها وهو سبيلها إلى اللحاق بركب الحضارة والتقدم ، فإن تحديد محتوى التعليم فى كافة مستوياته ومجالاته أصبح ضرورة تحتمها آليات بناء التقدم والتنمية ، ولا يمكن أن يتم هذا التحديد دون فلسفة قومية وإطار ثقافى قومى واضح المعالم ، يضع فى اعتباراته وأولوياته حاجات مجتمعنا ومتغيرات وتوجهات العالم المعاصر [1] .

كما يمكن القول بأنه لا توجد دولة من دول العالم ، يمكنها أن تعيش فى معزل عن غيرها ، لقد أصبح الاعتماد المتبادل (Interdependence) ، عرفاً متبادلاً مدعوماً بكافة صور التقدم ومجالاته ، لقد ولى الدهر الذى كان فيه الناس يعيشون فى بلادهم بمعزل عن العالم وما يدور فيه [2] ، كما تميزت الألفية الثالثة بثورة هائلة فى جميع المجالات نتيجة هذا التقدم والتطور المستمر وبدأ العالم فى التحول إلى قرية صغيرة حتى أنه يمكن القول بأنه لم تعد هناك ثمة دولة فى العالم عظم شأنها وكثر سكانها أم صغر تستطيع أن تعيش بمفردها [3].

---

1) يعقوب أحمد الشراح : التربية وأزمة التنمية البشرية ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، ٢٠٠٢ ، ص ص ٢١٦ ، ٢١٧.

2) مارى هايدن ، جيف طومبسون : التربية الدولية ، تجارب وحوارات عالمية معاصرة فى تحسين التدريس والإدارة والجودة ، ترجمة : محمد أمين ، مجموعة النيل العربية ، القاهرة ، ٢٠٠٣ ، ص ٥٨ .

3) المرجع السابق : ص ٥٨ ، نقلاً عن :

Mayor, F. ; A shared future or no future, the unesco courier, May, 1998.



ومن هنا فإن القضايا والمشكلات والصيغ عبر القومية سواء كانت بيئية أو اقتصادية أو تعليمية أو غيرها لا يمكن أن تكون بمعزل عن المعالجة والدراسة والتحليل باعتبار الأبعاد الدولية فى مجال كل منها ، ومن هنا فقد تزايد الاهتمام قومياً وعالمياً فى الفترات الأخيرة وبخاصة فى عقد الثمانينات من القرن العشرين بجودة وتميز التعليم فى كافة نظمه الفرعية ومستوياته وعملياته ، بسبب عدم توافق مواصفات خريجى التعليم مع احتياجات ومتطلبات المجتمع وسوق العمل والانخفاض الواضح فى مستويات الجودة فى الدول النامية والمتقدمة على حد سواء [1] ، مما أدى إلى ظهور تقارير قومية عن التربية فى كثير من دول العالم تشير إلى حجم الخطر الناتج عن ضعف أوضاع النظام التعليمى منها التقرير الأمريكى (أمة فى خطر) الذى دعا إلى التطوير والتفوق ، والتقرير الدولى لتقييم مستوى أداء الطالب فى (القراءة والرياضيات والعلوم) الذى شمل ٣٢ دولة صناعية وقد أطلق على هذا الاختبار برنامج التقييم الدولى للطالب The Programmer For International Student Assessment (PISA) والذى أوضح أن كثير من الطلاب ينقصهم القدرة على توظيف المهارات التى تعلموها فى مواقف الحياة الحقيقية ، وكان لهذا التقرير دور فى صياغة السياسة التعليمية لهذه الدول [2] ، هذا إلى جانب التقارير العربية الكثيرة وخاصة استراتيجية تطوير

---

1) محمود عباس عابدين : " الجودة واقتصادياتها فى التربية " ، دراسات تربوية ، سلسلة أبحاث رابطة التربية الحديثة ، المجلد السابع ، الجزء (٤٤) ١٩٩٢ ، القاهرة ، ص ٦٩ .

2)U.S Students Average Among International Peers, An OECD Report, The NEGP weekly for December 14, vol. 2. No. 129, pp. 6-7.
http://www.ofcn.org/cyber.serv/academy/megp/2001messages/msg,00054htm

التربية العربية التى أعدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٩ لدراسة أوضاع التعليم فى البلاد العربية للنهوض بها وعلاج المشكلات التى تعانيها من أجل إصلاح وتطوير التعليم [1] ، وكذلك ما قامت به وزارة التربية والتعليم فى عم ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ بالمشاركة فى مسابقة Timss فى محاولة منها للتعرف على مستوى الطلاب فى (العلوم والرياضة) وذلك بعد أن قامت الوزارة من خلال المركز القومى للتقويم التربوى والامتحانات بتطبيق الاختبار عام ١٩٩٩ والذى كشفت نتائجه عن تدنى مستوى التلاميذ فى هذا الاختبار فى العديد من الأسئلة التى تقيس التفكير وعمليات العلم وتطبيق المفاهيم العلمية وهذا يعنى بلا شك عجز المنتج البشرى (الطالب) عن استيعاب تكنولوجيا العصر من خلال توظيف ما تعلمه فى الحياة العملية وذلك فى ظل نظام تعليمى يركز على الحفظ والاستظهار مما يدلل على وجود خلل فى العملية التعليمية ، ربما يرجع هذا إلى المعلم ، أو محتوى المنهج ، أو الإدارة المدرسية أو ضعف المشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية .

إن ثورة المعلومات والتقدم التكنولوجى فى العالم تفرض علينا أن نتحرك بإيجابية وفاعلية لنلحق بركب هذه الثورة وذلك التقدم ، لأن من يفقد دوره فى السباق المعلوماتى والعلمى والتكنولوجى لن يفقد فقط مكانته فحسب ولكن سيفقد حتماً إرادته وهذا هو الخطر الداهم بعينه[2] .

---

1) محمد أحمد الشريف وأخرون : استراتيجية تطوير التربية العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، دار الريحاني للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٧٩ ، ص ص ٥ ــ ٧ .

2) نبيل علي: تحديات عصر العولمة ، مكتبة الأسرة ، سلسلة الأعمال العلمية ، القاهره ، ٢٠٠٣ ، ص ١٢٣ .



إن مؤسسات التعليم بمكوناتها البشرية والمادية ومستويات العمل والأداء فيها ، لا يمكن أن تعيش بمعزل عن كافة المتغيرات القومية والدولية بمفرداتها وتفاعلاتها المتعددة [1] ، وإن عليها أن تواكب المستجدات والمستحدثات المستمرة والمتسارعة بفاعلية ووعى ، بمعنى فهم معطيات الحاضر فى كافة جوانبه والتهيؤ المنظم للمستقبل ومتغيراته .

إن تطوير وتحسين الأداء ورفع إنتاجية التعليم بتجويده ، تجويداً مستمراً ، يتطلب النظر فى كافة جوانب النظام التعليمى (الطالب ، المعلم ، المنهج ، الإدارة ، التمويل ، المبنى المدرسى .. إلخ) باستخدام الأدوات العلمية المناسبة ، والمعايير واحدة منها [2] . كما أن تحقيق جودة التعليم قومياً تستلزم أن تكون أداة المعايير مقننة فى بعديها القومى والدولى [3] ، والحكمة تسوق معانى عديدة فى عباراتها " فكر عالمياً ونفذ محلياً " [4] Think Globally and Act Locally ، إن بعد الأخر وآلية المقارنة معه يجب أن تظل جزءاً أساسياً من تفكيرنا بل ونهجنا . كما أن استحداث مؤسسات وهيئات متخصصة تكون وظيفتها الرئيسية دراسة ووضع المعايير وتطبيقها جزئياً

1) **Mathaw Joseph & Beatriz :** " Service quality in education a student perspective ",quality assurance in education, vol. 15, No. 1. 1997, p. 15.

2) فريد النجار : إدارة الجامعات بالجودة الشاملة ، ايتراك للنشر والتوزيع ، القاهره ، ١٩٩٨ ، ص ١٨ .

3) حسين كامل بهاء الدين : التعليم والمستقبل ، دار المعارف ، القاهره ، ١٩٩٧ ، ص ٣٦

4) محمد عبدالظاهر الطيب : " جودة التعليم فى المدرسة المصرية (التحديات ، المعايير ، الفرص) " ، المؤتمر العلمى السابع المنعقد فى الفترة من ٢٨-٢٩ أبريل ٢٠٠٢ ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ٢٠٠٢ ، ص ٧ .



وبطريقة القياس القبلى وفى ضوء مؤشرات علمية وإجراءات تدقيق أكاديمية، يجب أن يكون توجه رئيسى ومقوم مهم من مقومات سياسة التعليم فى مصر.

ويقول مايور (Mayor)[1] : أن السعى إلى معايير أفضل أمر ضرورى إذا أريد للتعليم أن يحقق الآمال الكبار المعلقة عليه ، غير أن ابتغاء الإجادة والتفوق لا يعنى العمل على توحيد المعايير الذى يعد أمراً غير ممكناً ولا مستحباً فى عالم يتسم بالتنوع وتثريه تشكيلة كبيرة من الأساليب التى يمكن بها تدبير شئون التعليم فى مختلف البلدان ، والغاية النهائية للتربية والتعليم ينبغى أن تكون تنمية شخصية الفرد والشخصية القومية [2] ، باعتبارها هدفاً فى حد ذاته لخدمة أغراض ثقافة أمة بعينها والمساهمة فى الوقت ذاته فى الثقافة العالمية التى قوامها التعاون والتفاهم الدوليين [3] .

إن الجدية فى طرح المعايير القومية وتطبيقها باعتبار البعد الدولى للمعايير فى قطاع التعليم المصرى ، تعتبر مسألة مهمة بل وأساسية فى جودة خريج التعليم وضمان جودة أدائه وعمله فى قطاع العمل والتنمية وتحقيق مضامين الشراكة العالمية فى حضارة العالم وفق الشخصية القومية المصرية .

أسئلة الدراسة :

يشكل المستوى التعليمى Educational Standard لأى نظام تربوى قضية محورية تشغل اهتمام المخططين وجميع العاملين فى ميدان التعليم خاصة إذا لوحظ تدنى كبير فى هذا المستوى مما يشكل أزمة كبيرة لنظام

---

1) فيديريكو مايور المدير العام الأسبق لمنظمة اليونسكو .

2) تقرير عن التنمية فى العالم : " البحث عن المعايير " ، مستقبليات ، مجلة التربية الفصلية، عدد خاص مزدوج (٨٧ ، ٨٨) ، اليونسكو ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ٤ .

3) -Organization For Economic Co-operation and development : High quality education and training for all, Paris, OECD, 1992, p. 9.

التعليم ، خاصة وأن هذا المستوى التعليمى يحدده واقع النظام التعليمى القائم بكمه وكيفه وما يسوده من اتجاهات ومفاهيم وما يؤثر فيه من نظم وقوانين وأساليب عمل وما يتوافر لديه من إمكانات هى فى الواقع مدخلات النظام التعليمى التى تشكل صورته الحقيقية وتوجه مساراته .

وإذا كنا نعانى فى مجتمعاتنا من انخفاض المستوى التعليمى للطالب إلى ما دون المعايير الدولية للتعليم International Educational Standards وكذلك انخفاض مستوى النظام التعليمى ككل مقارنة بدول العالم المتقدم ، لذا فإن الحاجة ماسة إلى ضرورة الاهتمام بتحسين النظام التعليمى من خلال تحديد مستويات معيارية عالية الجودة والاستفادة من تجارب الدول الأخرى وتطويعها لحل مشكلاتنا التعليمية للاسترشاد بها فى ترقية التعليم ، وإذا كان المستوى التعليمى للطالب يتحدد من خلال المدخلات التى تؤثر على مستواه العلمى والعقلى والوجدانى والتى تتمثل فى المنهج الدراسى ، والمعلم ، ومصادر التعلم ، وعمليات الإرشاد والتوجيه فى المدرسة ، وكفاءة الإدارة المدرسية School Administration Efficiency وانفتاح المدرسة على المجتمع ، فإنه يجب علينا أن نتعامل مع كل هذه العناصر بطريقة علمية وموضوعية وشاملة لكى نواجه التحديات فى عالم سريع التغير علمياً وتكنولوجياً ومعلوماتياً .

وهذا ما جعل القائمين على أمر التعليم فى مصر يستشعرون الخطر الذى يحيط بمواردنا البشرية فى عصر العولمة ويرون ضرورة الاتفاق على وضع معايير قومية للتعليم فى مصر للارتقاء بالعملية التعليمية والوصول بها إلى العالمية .

لذا صدر قرار وزارى بتشكيل لجنة عليا لإعداد المعايير القومية للتعليم فى مصر ، وقد تم إصدار المعايير فى عـام ٢٠٠٣م (أغسـطس) ، وبـذا أصبحت وثيقة قابلة للتحليل والنقد والمقارنة تماماً مثل استخدامها فى نظـام التعليم المصرى ، ولما كانت المقارنة فى دراساتها التربوية تهدف ضمن مـا تهدف إليه المساعدة فى تحسين نظام التعليم القومى من خـلال الإفـادة مـن تجارب وأفكار الدول الأخرى ، خاصة مع متغيـرات العـالم المعاصـر التـى أصبحت تؤكد على ذلك فى مداخل التربية المقارنة المتعددة ، فالدراسة الحالية معنية بطرح مسألة المعايير القومية للتعليم فى مصر فى ضوء المعايير الدولية وبخاصة معايير إسكد ١٩٩٧ ، التى أصدرتها اليونسكو ، وكذا بعض المعايير الأخرى فى الإطار الدولى التى تم تحديدها فى الدراسة الحالية . ويمكن تحديد أسئلة الدراسة فى شكل سؤال رئيسى :

كيف يمكن الإفادة من المعايير الدولية للتعليم فى توجيه المعايير المصرية ؟

كما يمكن وضع السؤال الرئيسى فى شكل أسئلة فرعية على النحو التالى :

١- ما معايير التعليم ؟

٢- ما مجالات المعاييرالمصرية للتعليم (المستويات المعياريةللتعليم فىمصر)؟

٣- ما مجالات المعايير الدولية للتعليم فى اليونسكو وبعض دول العالم ؟

٤- ما القوى والمؤثرات التى شكلت المعايير التعليمية سواء فى مصر أو فى بعض دول العالم ؟

٥- ما أهم الموجهات التى يمكن أن تفيد فى ترشيد عملية تطبيق المسـتويات المعيارية للتعليم المصرى فى ضوء الخبرات التى قدمتها الدراسة ؟

أهـداف الدراسـة :

١-النظر فى مجالات معايير التعليم فى مصر .

٢-تقديم المعايير الدولية للتعليم إسكد ١٩٩٧ ، كمدخل دولى لليونسكو.

٣-تقديم نماذج للمعايير التربوية فى بعض الدول من خلال وثيقـة المعـايير التربوية للقرن الحادى والعشرين .

٤-تقديم رؤية تحليلية مقارنة للمعايير فى شقيها القومى والـدولى بغـرض الإفادة منها فى وضع أطر نظرية توجه التطبيق الملائم فى مصر .

أهميـة الدراسـة :

١-تمثل المعايير القومية للتعليم فى مصر فى علاقتهـا بالمعـايير الدوليـة ، كدراسة أكاديمية نظرية ، مجالاً خصباً فى تكوين نواة للعديد من الدراسات فى هذا المجال ، للتأكيد على كون المعايير التعليمية فى حد ذاتهـا ركيـزة أساسية فى توجيه العمل التربوى فى كافة مجالاته كى يكون عملاً مستنيراً ، تحدده الأهداف والسياسات وتتوزع فيه المسئوليات ، وتتحـدد الأدوار ، وتكون المسئولية والمحاسبية من خلال الاحتكام إلى مرجعية عامة رئيسية هى مرجعية المعايير .

٢-تساهم الدراسة الحالية فى مواكبة الاتجاهات التربوية التى تتبنى الـدعوة إلى جودة وتحسين الأداء التعليمى بهدف تكوين قوى بشرية ، تحقق النمو الاقتصادى والاجتماعى وتساهم فى بناء الحضارة على أسس من التفـوق والتميز الذى أصبح ضرورة عامة فى مجتمعات العالم المعاصر .

٣- إن المعايير التعليمية ، أصبحت محور اهتمام واضعى السياسات التعليمية فى مصر ودول العالم الأخرى ، ومن هنا فالدراسة معنية بعـرض بعـض



نماذج هذا الترابط بين السياسات التعليمية والمعايير ، حتى يمكن عـرض الرؤية الأكاديمية فى ذلك الترابط .

حـدود الدراسـة :

تقتصر الدراسة الحالية على :

١- عرض المعايير المصرية للتعليم فى مصر ، فى مجـالات محـددة هـى : التعليم العام (قبل الجامعى) على أن يكون ذلك فى إطارها الفلسفى العام ، بغرض رسم خطوط المناظرة فى عملية المقارنة .

٢- عرض المعايير الدولية المقننة للتعليم التى أصدرتها اليونسكو والمعروفة باسم (إسكد ١٩٩٧) ، وعلى أن يكون ذلك فى إطارها الفلسـفى العـام أيضاً ، مع تحديد أهم مجالات عملها .

٣- الدراسة تقتصر على التحليل والمقارنة باعتبار الإطار العام للمعايير بمعنى أنها لا تهدف إلى ربط مضمون كل معيار بعملية التطبيـق ، خاصـة وأن ظروف التطبيق لابد وأن ترتبط بالظروف والقوى والعوامل الثقافية التـى تحيط بكل نظام تعليمى فى مجتمعه ، وهذا يتطلب إجراء دراسة ميدانيـة واسعة النطاق لا يمكن أن تشمله الدراسة الحالية .

٤- على سبيل الربط بالحد السابق (٣) للدراسة ، ستقدم الدراسـة نمـاذج للمعايير التربوية فى بعض الدول ، حتى يمكن الاسترشاد بها فى عمليـة التحليل المقارن ، خاصة " المعايير التربوية للقرن الحادى والعشـرين " ، الوثيقةالتى قدمتها مجموعة دول التعاون الاقتصادىالأسيوى ـ الباسيفكى .

منهـج البحـث :

يستخدم البحث المنهج المقـارن ، لمعرفـة الفـروق والـدلالات ذات المغزى التربوى فى الإطارين القومى للمعايير وخلفية تشكيل المعايير الدولية (إسكد ١٩٩٧) مع مراعاة التحليل والتفسير للبعد عبر القومى الـذى يميـز



الدراسة المقارنة فى مثل حالة الدراسة الحالية . ويفيد هذا فى وضع المعايير القومية فى إطارها المناسب فى ضوء المعايير الدولية ، حيث تؤكد مفاهيم المقارنة ومغزاها فى علم التربية ، على أن كل مجال من مجالات أو عمليات النظام التعليمى فى أى دولة ، لا يمكن وصفه بالدقة والموضوعية - فى ظل المتغيرات العالمية المعاصرة - دون أن يكون قد تم النظر إليه فى إطار مقارن وحتى يأخذ شكل الطابع القومى والدولى فى آن واحد .

<u>وعلى هذا يسير البحث وفقاً للخطوات والإجراءات المتتابعة التالية</u> :

١- التحديد الاصطلاحى لكل من المستويات المعيارية (Standards) والمعايير (Norms) والمحكات (Criteria) والمؤشر التعليمى (Educational Indicators) والعلامات المرجعية (Bench marks) والمراقبة (Monitoring) والمحاسبية (Accountability) .

٢- دراسة ماهية المعايير وأهميتها ، ثم نشأة حركة استخدام المعايير ثم علاقة السياسة التعليمية بالمعايير فى بعض دول العالم المختارة وفى مجموعة (APEC)[1] على وجه التحديد .

٣- عرض المعايير القومية للتعليم فى مصر ، فى شكل عرض الإطار الفلسفى العام ومكونات المعايير الرئيسية .

٤- دراسة وتحليل المعايير الدولية للتعليم كما وضعتها اليونسكو والمعروفة باسم (إسكد ISCED) علم ١٩٩٧ ، فى شكل عرض الإطار الفلسفى العام والمكونات الرئيسية لها .

٥- القراءة المقارنة لكل من المعايير القومية للتعليم فى مصر والمعايير الدولية أو إجراء المساجلات فيما بينها .

---

1) Asia – Pacific Economic Cooperation Group (أبك) .

أولاً : مصطلحـــات الدراســـة :

١-المستـــوى المعيـــارى (Standard) :

نجد فى اللغة العربية أن المعيار أو العيار : ما اتخذ أساساً للمقارنـــة والتقدير ، وعيار النقود : مقدار ما فيها من المعدن الخالص المعدود أساســاً لها بالنسبة لوزنها وجمعها (عيارات) ، والمعايرة : التقدير بالحجم بمحاليل قياسية معروفة قوتها . (المعيار) : العيار . والمعيار فى الفلسفة : نمـــوذج متحقق أو متصور لما ينبغى أن يكون عليه الشىء . ومنه : العلوم المعيارية، وهى المنطق والأخلاق والجمال وجمعها معايير [1] .

وفى اللغة الإنجليزية ، نجد أن المستوى المعيارى(Standard) يعنى :

" Any established measure of extent, quantity, quality. or value . Any type, model, or example for comparison, a criterion of excellence,test: a standard of conduct or taste "

بمعنى أن المستوى المعيارى مقياس ثابت للمدى أو الكمية أو النوع أو الحجم ، كما أنه يعنى أيضاً نوع أو نموذج أو مثال للمقارنة أو محك التميز [2] .

٢-المعيـــار Norm :

هو قاعدة أو مستوى حاكم **A Rule or Authoritative Standard**

نموذج أو طراز أو قيمة معتمدة كممثل لمجموعة نوعية محددة [3] .

وفى الاختبارات السيكولوجية يعد المعيار مستوى قيمى فى البعد المراد قياسه وعادة ما يطلق عليه معدل الأداء بين أفراد تم تطبيق الاختبار عليهم

---

1) مجمـــع اللغة العربيـــة : المعجم الوجيز ، جمهورية مصر العربية ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٣ .

2) The New International Webster's Comprehensive ; Dictionary of the English language, deluxe Encyclopedia edition, (Chicago : j.g. Ferguson publishing Company 1999), p. 1222.

3) Ibid. p. 863.



وفى علم الاجتماع يعرف المعيار على أنه قاعدة ومستوى للسلوك الذى يظهره أفراد الجماعة فى تباين [1] .

٣-المحك (Criteria) :

وهو يعنى معيار معتمد أو معترف به فى واحد من البرامج شريطة أن يتضمن هدفاً منشوداً يرتبط بالجودة والفعالية [2] .

٤-المستوى المعيارى التربوى (Educational Standard) :

يعنى عند بوستليثويت وتيوجنمان (Postlethwaite & Tuijnman) درجة التميز المطلوبة فى أشياء (أغراض بعينها) ، ومقياس لمقدار الكمال وهو يشير إلى مستوى الجودة المطلوبة فى الأداء [3] .

وهناك تعريفات أخرى للمستوى المعيارى التربوى نسوق منها :

- أن المعيار حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول إليه ، على أنه غاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع للتعرف على مدى الاقتراب من المستوى المطلوب [4] .
- مقياس يستخدم للوقوف على النتائج الفعلية ومن ثم فإنه يشتق من الأهداف باعتبار أنها تمثل المستوى الذى يجب أن يكون عليه أداء النشاط للوصول إلى هذه الأهداف [5] .

---

1) **Derek Rowntree :** A Dictionary of Education (London : Harper & Row, publishers 1981), p. 194.

2) **Fred. M. Hoyward :** " Glossary of Key Terms in quality Assurance and accreditation, international quality review council for higher education accreditation, Washington, D.C. May 2001, p. 5.

3) **Albert. C. Tuijnman & T. Nevelle Postlethwaite :** Monitoring the standards of education, papers in honor of John. P. Keeves, (U.K : Elsevier science Ltd & Pergamon 1994), p. 2.

4) **نورالدين عبدالجواد ، ومصطفى متولى** : مهنة التعليم فى دول الخليج ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، ١٩١٣ ، ص ٢٠ .

5) **أحمد إسماعيل حجى** : الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩٨ ، ص ١٦٣ .



- أن المعيار هو نص يعبر عن المستوى النوعى الذى يجب أن يكون عليه أو ماثلاً بوضوح فى كافة الجوانب الأساسية المكونة لأى برنامج تعليمى وهذه الجوانب تشمل الفلسفة التى يقوم عليها البرنامج والهيئة أو الصيغة التعليمية والطلاب والإدارة والمصادر التعليمية والكفايات المهنية [1] .

ويمكن تعريف المعايير إجرائياً بأنها موجهات أو خطوط مرشدة (Guide Lines) متفق عليها من قبل خبراء التربية والمنظمات القومية والدولية ، تعبر عن المستوى النوعى الذى يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من طلاب ومعلمون وإدارة ومناهج ومبان ومصادر تعليمية .. إلخ .

٥-المؤشر التعليمى (Educational Indicator) :

المؤشر هو شيء ما يشير إلى حالة الموقف الذى نختبره أو نقوم بفحصه ، ويتصف المؤشر بأنه معيارى ويراقب التغيرات التى تحدث فى النظام التعليمى ويساعد على توضيح أوجه التشابه والاختلاف فى مداها فى المجال التعليمى [2] . وتتصف المؤشرات بأنها تعطى صورة مختصرة وسريعة كأداة من أدوات القياس والتقويم تساعد على تحديد نواحى القوة والوهن فى جميع عناصر العملية التعليمية [3] .

٦-المراقبة (Monitoring) :

تشير عملية المراقبة إلى مجموعة من الخطوات المنظمة لجمع المعلومات عن الجوانب المهمة فى العملية التعليمية على المستوى المحلى

---

1) **Houghton, Jeanne** : Academic Accredition : Who, What, When and Why ? parks and recreation. Vol. 31, No. 2, 1996, pp. 42-44. http://www.askeric org .

2) **Johnstone, J. N.** : Indicators of education system (London : Kogan Page 1981), p. 2.

3) أحمد محمد غانم : " قياس متغيرات نظم التعلم باستخدام المؤشرات التربوية " ، مجلة التربية والتنمية ، السنة الخامسة ، العدد ١٢ ، المكتب الاستشارى للخدمات التربوية ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ١٧٤ .

والمستوى القومى ، وتنقسم هذه العملية إلى خطوات ثلاثة فى مستوى المدرسة (مراقبة المدخلات ، مراقبة العمليات ، ومراقبة المخرجات) [1] .

ويمكن الإشارة إلى أن الخطوة الأولى فى وضع المعايير الرقابية هى وضوح النتائج التى نريد الوصول إليها ، معرفة ما الأداءات والإنجازات التى يمكننا أن نقبلها راضين ؟ وعادة ما يجاب عن هذا من ناحيتين ، الأولى : المخرجات الأساسية المطلوبة ، والثانية : مستوى الأداء المطلوب لكل مخرج منها ، فالمعايير هنا ، مقاييس تستخدم للوقوف على النتائج الفعلية ، ومن ثم فإنها تشتق من الأهداف باعتبار أنها تمثل المستوى الذى يجب أن يكون عليه أداء النشاطات وصولاً إلى هذه الأهداف ولما كانت الأهداف جزءاً رئيسياً من عملية التخطيط فإن الخطط أيضاً تعتبر مصدراً أساسياً للمعايير المحددة للأداء المرغوب فيه ، وعادة ما تأخذ المعايير صوراً متعددة (صور مادية ، صور نقدية ، صور التكاليف المعيارية ، صور المؤشرات المالية ، صور السياسات والإجراءات) [2] .

٧-المحاسبية (Accountability) :

وتعنى إثراء المناقشات العامة عن طريق وضع تقارير عن الحالة العامة لنظام التعليم من قوة أو ضعف ، وهذا يساعد فى وضع أسس ومستويات للأداء فى صورة معيارية [3] .

٨-العلامات المرجعية (Bench marks) :

---

1) **The New International Webster's Comprehensive** : Dictionary, op. Cit., p. 902.

2) أحمد إسماعيل حجى : مرجع سابق ، ص ١٦٣ .

3) **Albert. C. Tuijnman & T. Nevelle Postlethwaite** : op. Cit., p. 16.

وهى عبارة عن مجموعة متماسكة من الأفكار والمبادىء والقواعد والقوانين المفترضة والتى تؤخذ كأساس معيارى للقياس أوالمقارنة [1] .

ويستخدم الباحث المستوى المعيارى Standard ليدل على المعـــايير المستخدمة فى هذه الدراسة مثل المعايير القومية للتعليم فى مصر أو المعايير الدولية وذلك من واقع الأدبيات السابقة التى تناولت معيار Norm ومســتوى Standard ، حيث أن هناك ترادف بين هذه المصطلحات سواء فى اللغــة أو فى الاستخدام فى مجال التربية .

الدراســات السابقــة :

١-الدراسات الدولية المقارنة فى التربيه بعنوان " مشروع المعايير الجديــدة " ١٩٩٣ [2] .

تم مشروع المعايير الجديدة من خلال هيئة تطوعية منوطــة بتنميــة معايير جديدة ونظم لامتحانات جديدة لمدارس الولايات المتحــدة الأمريكيــة ، استهدف المشروع تحسين أداء التلاميذ فــى المدرســة باســتخدام المعــايير والتقييم كأدوات للإصلاح الشامل لنظام التعليم الأمريكى ، وقــد شــارك فــى مشروع المعايير الجديدة ٢٥ دولة ومقاطعة مستخدمة نظام التقيــيم المعتمــد على ملف أداء الطالــب "Portfolios" والمشــروعات " Projects " ، وأداء المهمــات " Performance Tasks " ومعــايير المحتــوى والأداء ، وذلــك لاستخدام هذه المعايير فى المنافسة العالمية .

1) The New International Webster's Comprehensive : Dictionary, op. Cit., p. 902.

2) International Comparative Studies in Education : Descriptions of selected large-scale assessments and case studies : New standards project (bench mark activities) international organization University Pittsburgh, 1993, pp. 1 – 5.



وقد ركزت المعلومات التى تم جمعها عن طريــق نمــوذج العلامــات المرجعية Benchmarking Model للحصول على توصيف محتوى المعــايير التربوية فى الدول المشاركة لتقديمها إلى صانعى القرار فى هذه الدول علــى عدة أسئلة منها :

- ما طبيعة النظام التعليمى فى دول المقارنة ؟
- ماذا يعرف الطلاب فى الدول الأخرى وما المتوقع أن يكونوا قادرين علــى فعله للإسهام فى تطوير وتقدم مدارسهم ؟
- مــا نــوع الإنجــازات والأداءات التــى توضــح (تبــرهن) المنافســة Competence ؟
- ما الإحصاء الجيد فى هذه الأداءات ؟
- ما مجهودات الإصلاح التى يمكن أن تظهر فى الأفق ؟

٢-دراســة وليفرتون Wolverton (١٩٩٤) [1] .

بعنوان : الحلف الجديد ، استمرار الجودة والفاعلية داخل الفصل الدراسى.

يناقش هذا البحث المبــادىء والفلســفة العامــة لاســتمرار الجــودة والتحسين داخل الفصل المدرسى وزيادة التركيــز علــى الطالــب ، وفعاليــة التدريس والتقييم كوسيلة للحصول على تغذية راجعــة مــن أجــل التحســين المستقبلى المنشود فى التعليم ، كما يتناول هذا البحث الشكوك حول التحسين المستمر للجودة وما يرتبط بها من معايير وإعادة البناء والتركيز على العمــل وفرق العمل والجودة .

---

1) Wolverton, M., A New Alliance : Continuos quality and classroom effectiveness Eric clearing house, Washington, D.C. George Washington Univ. graduate school of education and human development.

٣-دراسة اسمات عبدالحق (١٩٩٥) Ismat Abd al-Haqq [1] .

بعنوان : تطوير المعايير المهنية – إسهامات المعلم

استهدفت هذه الدراسة بيان الأهداف الرئيسية لجهود الإصلاح التعليمى فى الولايات المتحدة والتى ترمى إلى إعادة الثقة العامة فى التعليم الأمريكى وذلك من خلال زيادة إنجاز وتميز الطالب الأمريكى إلى حد المستوى التنافسى بالدول الصناعية ووضع المعايير اللازمة والأساسية التى ينبغى توافرها فى معلم الفصل ، كما عرضت الدراسة الجهودالوطنية للإصلاح والتىأعلنت عام ٢٠٠٠والتىركزت علىها يلى :

- وضع معايير أكاديمية صارمة .
- تطوير المناهج والاهتمام بالكتب الدراسية .
- إعداد المعلم .
- تشجيع التميز عن طريق الجوائز للوصول إلى المستويات العالية .

كما قسمت الدراسة المعايير إلى عدة محاور منها :

- معايير المحتوى : وتركز هذه المعايير على المنهج .
- معايير الأداء : وتركز على الاهتمام بعمل الطالب وتقييمه .
- معايير المدرسة : وتركز على الموارد وتقديم الدعم للمدارس والمدرسين والطلاب .

وأكدت الدراسة أيضاً على أهمية إسهام المعلم فى بناء المعايير حتى تكون هناك قناعة داخلية بها .

---

1) Ismat Abd al-Haqq : " Professional standards development teacher involvement ". Washington DC. 1995. ERIC No. ED 383693.
http://www.eric facility Net/eric digests/ed. 383693 html.



٤-دراسة بارلوسكى وآخرون " Barlosky " (١٩٩٥) [1] .

بعنوان : مراجعة جودة التعليم باستخدام أداة مرجعية ذاتية .

استهدفت الدراسة تحسين جودة التعليم باستخدام أداة مرجعية ذاتية من خلال قائمة تركز على المدخلات والعمليات والمخرجات الرئيسية فى المدارس وهى تعد وسيلة مرجعية ذاتية يمكن استخدامها لتحديد أولويات التحسين كوسيلة لجمع المعلومات من العملاء باعتبارها مصدر من مصادر جمع البيانات من تقارير معتمدة وتشمل القائمة عدة موضوعات :

١-المدخل access

٢-الخدمة للعملاء Service for customers

٣-القيادة leadership ٤-التعلم الفعال effective learning

٥- الطلاب students ٦-المدرسون teachers

٧-العلاقات الخارجية external relations

٨-المؤسسة organization

٩-البيئة المادية والموارد physical environment and resources

١٠-المعايير standards

وتنقسم قائمة الموضوعات السابقة إلى ثمانية وعشرون من النقاط الفرعية ، ويمكن استكمال هذه القائمة إما عن طريق النشاط الفردى أو النشاط الجمعى المصغر .

1) Barlosky, M. & et. al., : The Quality Education Check list : An Instrument for self-Auditing, Developing Quality schools, Ontario in Dep of educational administration, Toronto, Ontarion, Canada, 1995

• دراسة شنج وشيونج Sheng & Cheung (١٩٩٩)[1] .

بعنوان : " لمحة عن جودة التعليم – حالة من مدارس (هونج كونج) الثانوية "

استهدفت الدراسة تناول الإطار المفاهيمى أو التصورى لجودة التعليم فى المدارس فى إطار عمل متعدد المستويات ومتعدد المؤشرات ، وهى قائمة على آراء وأفكار المديرين والمدرسين والطلاب فيما يتعلق بالتعليم فى ولاية هونج كونج .

وهذه الدراسة توضح مؤشرات اتجاهات الطلاب نحو الدراسة ونتائج الاختبارات التى تم الوصول إليها ، وكذلك توضح مناخ الدراسة والرضا الوظيفى للمدرس ودرجة الكفاءة والتخصص والمعايير الاجتماعية وكذلك مؤشرات المستوى التنظيمى بما فى ذلك قوة الثقافة التنظيمية وعلاقة القيادة المدرسية بالمدرسين ، وضروريات التحسين المدرسى .

ويربط هذا البحث بين نتائج دراسات عديدة تناولت تحليل الكفاءة المدرسية ، وتشير نتائج الدراسة إلى أن معايير جودة التعليم القائمة فى مدارس هونج كونج توفر أداة ذات جدوى يمكن استخدامها فى متابعة جودة التعليم فى المدرسة وكل ما يتعلق بالتنمية الداخلية للمدرسة والمصداقية الخارجية ، كما أنها يمكن أن تزودنا بمعلومات شاملة وأساسية لتطوير المدارس الأخرى .

---

1) Cheng, Y.C. & Cheung, W. M. : Educational Quality Profile : The case of Hong Kong secondary schools, paper presented at annual meeting of the American educational research association (Montreal, Quebac, Canada, april 1999), pp. 19-23.

تعليق على الدراسات السابقة :

بعد عرض الدراسات السابقة ، نجد أنها قد ركزت على المعايير في مجالات مختلفة منها : معايير أداء الطالب ومعايير المحتوى ، ومعايير المدرسة الفعالة ، ومعايير تطوير المناهج ، والاهتمام بالكتب الدراسية ، ومعايير القيادة ،ومعايير جودة التعليم في مدارس هونج كونج الثانوية ..إلخ .

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة لما بها من جوانب معلوماتية ترتبط بمجال المعايير التربوية في الدراسة .

ثانياً : المستويات المعيارية التربوية (ماهيتها وأهميتها) :

تستخدم المعايير في عملية تطوير وتحسين العملية التعليمية برمتها ومراجعة برامجها بصورة دورية ، والمعايير مصطلح تم اشتقاقه من العيار أو المعايرة ، والمعايير لها مفاهيم متعددة منها : أنها تلك الأبعاد أو المقاييس التي تحدد مستوى الجودة أو تعبر عنها ويدخل في ذلك عدد كبير من العناصر منها القائمين على المؤسسة أو البرنامج ومصادر التعلم وأدوات وطرق التعليم وأهداف البرنامج أو المؤسسة التعليمية [1] .

ومن المفاهيم الشائعة للمعايير ، أنها مجموعة من الأطر التي لها درجة من الثبات ، وهذه الأطر قد تكون ثقافية مشتقة من أوضاع المجتمع ، بجانب أطر علمية موضوعية تتصل بحقائق لها صفة عالمية ، وهي قابلة للتطبيق [2] . ولما كانت المعيارية هي عملية القيام بإرجاع أمر شيء معين إلى أساس مرجعي متفق عليه بشأن قيمته يسمى معياراً ، لذا فإنها تعتبر أساس

---

1) **Houghton, Jeanne** : op. Cit., pp. 42-45.

2) عائشة أحمد بشير : معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لمؤسسات التعليم العالي الخاص في ضوء خبرات بعض الدول ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، فرع بنها ، ٢٠٠٢ ، ص ١٢ .

عملية الاعتماد التربوى فى المؤسسة التعليمية وهى الضمان لتحديد المسئولية والشفافية ، وتحقيق ضمان الجودة وفقاً للمستويات التعليمية الدولية [1] .

وتجدر الإشارة إلى أن تطوير وتحسين عمليات التعليم والـتعلم التـى ننشدها تستلزم الحكم على نظام التعليم ككل ، وعلى أداء التلاميذ (مـثلاً) بمعيار ، ماذا يعرفون ويدركون بالفعل ، وماذا يقدرون على معرفته نتيجة لما اكتسبوه من معارف إلى جانب معايير التحصيل التربـوى الأخـرى . ففهـم ومعرفة ما هو متوقع من التلاميذ تعتبر خطوة مهمة فى تحسين الأداء الكلـى فى المؤسسة التعليمية [2] .

وتساهم المعايير فى بناء قاعدة معرفية عريضة لدى المتعلم ، تتسـم بالتكامل والفاعلية ، وترى مارى ماسـى (Mary Masi) ، أن المعـايير التربوية هى خطوط مرشدة ، أو موجهات لوضع معيـار لجـودة المحتـوى التعليمى ، وأيضاً للحصول على توقعات عالية الجودة للمخرجات التعليمية من خلال ذلك المحتوى وذلك بوضع أهداف معرفية يمكن أن تصل إلى التلميذ فـى مراحل معينة وتكون هى السبيل إلى جودة التعليم ، كما أنها يمكـن أن تقـدم الأساس لبناء المنهج ، وذلك باعتبارها أدوات مرشدة للمعلمين فى جمع المادة الخام (التعليمية) وتصميم المنهج والارتقاء بجودة العملية التعليمية [3] .

---

1) صالـح عـوض : " للمعارية فى التعليم العالى " ، مجلة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا ، المجلد السادس ، العدد الأول ، الإمارات ، ٢٠٠١ ، ص ٥١ .

2) روبـرت جلاسـر : " التعليم للجميع ، الدخول إلى التعلم وتحصيل معرفة قابلة للاستخدام " ، مستقبليات ، مجلة فصلية للتربية المقارنة ، المجلد (٢٨) ، العدد (١) ، مارس ١٩٩٨ ، ص ١٣ .

3) 38-Mary Masi : The value of educational Standards, This data was created by Mary Masi for nova south eastern university graduate course, pp. 1-4. http://www.absolutee quality.net/edstand/edstand start html 23/02/25



ولابد للدراسة فى هذا السياق أن تشير إلى استخدام المعايير ، حيث تعمل المعايير كدليل للمعلمين والقيادات التربوية وصانعى القرارات لتستخدم فى تحسين وتجويد العملية التعليمية داخل المدرسة ، كما أنها تعزز الأطر المنهجية والتقويم المستمر للمنهج والأداء المدرسى ، وتوفر بالإضافة إلى ذلك الشفافية والموضوعية فى عملية التقدير والحكم على أداء النظام التعليمى ومؤسساته فى مختلف المراحل التعليمية .

ثالثاً : نشأة وتطور حركة المعايير التعليمية :

إن مقولة ، مراقبة النظم التعليمية فى دول العالم المختلفة أصبحت مقولة سياسية رئيسية فى عصر ما بعد سبوتنيك (The Post-Spotnik Era) ولكن منذ أواخر الخمسينيات من القرن الماضى ، كانت مهمة وضع معايير قومية للتعليم مهمة صادقة ، مهمة عبر قومية ، تتضمن موضوعات مثل أداء الطالب ، محتوى المنهج التعليمى ، كما أصبحت واحدة من المهام الجسام التى تواجه مجتمع البحث التربوى فى العالم ، وتجدر الإشارة إلى أن ذلك كان بديهياً ، حيث تولدت الرغبة فى تقويم الإنجاز فى التعليم ومراقبته باستمرار ، وقد تراوح ذلك بين الصعود والهبوط التدريجى ، وأدى ذلك إلى الاختراق السياسى فى عدة دول منذ منتصف ثمانينات القرن الماضى[1] .

ويمكن الاسترشاد بنموذج نشأة المعايير فى الولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها واحدة من الدول التى أولت اهتماماً واضحاً بحركة المعايير فى التربية ، ولعل التقرير الأمريكى المشهور : أمة معرضة للخطر (Nation At Risk) الذى صدر فى عام ١٩٨٣م ، والذى سبق الإشارة إليه يعتبر

1) Albert. C. Tuijnman & T. Neville Postlethwaite : op. Cit., p. 1.

مدخلاً أكثر حيوية فى زيادة الاهتمام بجودة التعليم ، فلقد كشف هذا التقرير عن تخلف نظام التعليم الأمريكى فى مخرجاته بالطبع ليس جميعها ولكن فى جوانب مهمة منها ، وكان التقرير المشار إليه سلفاً موجهاً إلى الأخذ بسياسة التطوير والتحسين والدعوة إلى التفوق ، وقد تلى هذا التقرير ، تقارير أخرى فى كل من اليابان وفرنسا وألمانيا وانجلترا [1] .

وهكذا فإن الشعور بالحاجة إلى نظرة تقويم شاملة فى أداء نظم التعليم فى دول العالم ، بل فى أهداف وسياسات هذه النظم ، قد أدى إلى التركيز فى العمل من أجل إنشاء معايير تربوية . وفى الولايات المتحدة الأمريكية ظهرت تقارير أخرى مثل تقرير " أمة مستعدة " الذى أصدره منتدى كارنيجى ، والذى أكد على مقولة أننا نحتاج لخلق نمط " التدريس البارع " ، وفى مدينة أمريكية بعد أخرى قامت هيئات من المتميزين بالعمل على تحديد ما نريد أن يعرفه طلابنا وما يستطيعون عمله كذلك تم إقامة مشروعات مستقلة تتناول التدريس والتعليم والتقويم ، كما تم إنشاء اللجنة القومية لمعايير التدريس الاحترافى أو المهنى فى عام ١٩٨٧م ، أعقبه سنوات من العمل المكثف لإنشاء معايير وأيضاً استنباط تقييمات للحصول على إجازة (اعتماد) اللجنة القومية ، كما كانت فرق العمل التى أنتجت (أخرجت) المعايير والتقييم تضم أغلبية من المعلمين ومن المتخصصين والأشخاص الآخرين الذين عملوا فى هيئات وضع المعايير لموضوعات مستوى دراسى محدد هو (K 12) ، مما يضمن

---

1) Ibid, p. 10.



التوافق مع مختلف جماعات أو فرق تصميم المعايير [1] . كما أصبح جليـاً أن عملية وضع المعايير والتقويم تحتاج إلى المساندة وذلك بدعم عملية ترخيص ممارسة المهنة للمعلمين ودعم عمليات إعداد المعلمين .

كما تم الإعلان عن وثائق أخرى فى نفس السياق من قبل بعض الدول وكلها تدور حول ضرورة تطوير وتحسين الأداء فى الـنظم التعليميـة وفقـاً لمعايير . وطرح الرئيس الأمريكى فى عـام ١٩٩١م (١٨ أبريـل) وثيقـة بعنوان : " استراتيجية للتعلم " فى مشروع قومى كان شـعاره أمريكـا عـام ٢٠٠٠م أوضح فيه بوش ، أن التحسين الحقيقى فى التعـليم الأمريكـى لـن يتحقق دون إحداث ثورة فى المنـاهج وطـرق تدريسـها ، وقـد تضـمنت الاستراتيجية المقترحة حول ذلك عدة أهداف منها [2] :

- العمل على تنمية استعداد الطفل الأمريكى للتعلم عند سن الإلزام .
- أن يحتل الطالب الأمريكى المكانة الأولى فى العـالم فـى مـادتى العلـوم والرياضيات .
- أن يتمكن كل أمريكى من المعرفة والمهارات اللازمة للتنافس الاقتصـادى على مستوى العالم .
- ينبغى أن تتوفر لكل طفل فرصة الحصول على تعـليم عـالمى المسـتوى بوضع معايير صارمة ونظم حازمة للاختبارات القومية .
- أن تلتزم كل مدرسة بتوفير البيئة الملائمة للتعلم .. إلخ .

1) مـارى ، أ. ديهنـر : " معلمون للقرن الواحد والعشرين ، التحديد فى تعلم المدرسين للمثال والمثال المقابل للإصلاح القائم على المعايير فى الولايات المتحدة الأمريكية " ، مستقبليات ، مجلة فصلية للتربية المقارنة ، المجلد ٣٢ ، العدد (٣) ، مكتب التربية الدولى ، جنيف ، سبتمبر ٢٠٠٢ ، ص ص ٣٩٥ ، ٣٩٦ .

2) مجـدى عزيز إبراهيـم : تطوير التعليم فى عصر العولمة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٧ .

وفى نفس السياق أعلن الرئيس الأمريكى كلينتون وثيقته فى فبراير ١٩٩٧م والتى ركزت على الموجهات العشرة للتربية فى أمريكا القرن الحادى والعشرين [1] ، وفى عام ١٩٩٧ أيضاً ، أنشأ اتحاد جمعيات المهن التعليمية فى الولايات المتحدة الأمريكية معايير جديدة لنظام التقويم التربوى ، كما وضع فى اعتباره ثلاثة مكونات مترابطة ، تمثل أساساً لنظام التقويم التربوى فى مختلف المواد الدراسية ، وهذه المكونات هى [2] :

(أ) مواصفات الأداء من حيث المحتوى والإجراءات : وهذه المواصفات تحدد ما ينبغى على التلميذ معرفته مع إعطاء نماذج للطرق التى يمكن أن يوضح بها ما اكتسبه من معلومات ومهارات .

(ب) عينات من عمل التلاميذ وشروح لها : هذه العينات لعمل التلميذ تكون بحيث توضح كيفية تحقق معايير الأداء من خلال التعليقات المصاحبة لها والتى تظهر العلاقة بين المعيار وما قام به التلميذ من أداء فى عينة العمل التى قدمها .

(جـ) مجموعات الاختبارات والحقائب التعليمية (بورتفيليو) : وهنا تتطلب معايير الأداء أن تكون مدعمة بمجموعة من الامتحانات ونظام من الحقائب التعليمية التى يحفظ فيها بشكل تراكمى كل أعمال التلميذ التى تعبر عن أدائه فى فترة زمنية محددة . ويتم مناقشة عمل التلميذ فى الامتحانات وحقائب الأداء فى إطار المعايير المحددة للأداء .



1) Gage Kingsbury & et al., : The state of state standards : Research Investigating proficiency levels in fourteen states north west evaluation association, 24 November, 2003, p. 21. Www.youg-roehr.com/NWEA-National-Report.

2) روبرت جلاسر : مرجع سابق ، ص ١٦ .



ويمكن القول أن : الحقائب التعليمية التى تمثل أداء الطالب التطبيقى (بورتفيليو) هى وسيلة نافعة للتواصل بين المعلمين والآباء ، حيث أنها يمكن أن تزود الوالدين بمقاييس متعددة للأداء الذى قام به أولادهم وتقييم التلاميذ لأنفسهم (Self-assessment) [1] .

ويضاف إلى ما سبق ظهور شعار ثم قانون يجب أن ينضم كل طفل أمريكى إلى السباق أو (No Child Left Behind) ، والذى تضمن دعوة إلى التعليم المتميز للجميع ، ونلاحظ أن هذا القانون قد ركز على عمليات التقويم والمساءلة حول مستوى تحصيل التلاميذ [2] .

ونظراً لأن تأثير المعايير وتطبيقها فى نظم تعليمية متنوعة يواجه الكثير من التحديات لجأ صانعوا السياسات التعليمية فى الولايات المتحدة عام ٢٠٠٠ من خلال التعاون مع دول أخرى وخاصة أعضاء منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (OCD) إلى تصنيف وتحليل هذه المعايير قبل أن تصبح موضوعاتها نهائية وذلك من خلال سلسلة من التقارير التى عقدت مع دول المنظمة تحت عنوان : ما الذى يمكن أن تتعلمه الولايات المتحدة من خلال التفاعل مع الدول الأعضاء فى المنظمة عن كيفية وضع وتطبيق موضوعات المعايير وبصفة خاصة معايير الأداء ، وذلك للاستفادة من الخبرة العالمية فى تنمية المعايير فى الولايات المتحدة [3] .

---

1) جابر عبدالحميد : مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال ، المهارات والتنمية المهنية ، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس (١٤) ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٧٧ .

2) حسن البيلاوى : ندوة الجودة الشاملة فى التعليم المصرى ، المؤتمر العالمى السنوى الحادى عشر المنعقدة فى الفترة من ١٢-١٣ مارس ٢٠٠٣ بعنوان : " الجودة الشاملة فى إعداد المعلم بالوطن العربى لألفية جديدة ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ٢٠٠٣ ، ص ٦٣ .

3) **International Comparative Studies in Education : Descriptions of selected large-scale assessments and case studies, study on performance standards in education, U.S**

أما فيما يتعلق بالمعايير التربوية فى اليابان نجـد أن وزارة التربيـة والتعليم (Monbusho) تلعب دوراً رئيسياً فى تنمية وتطوير المعايير حيث أنها تضع الخطوط المرشدة لتشكيل المعايير التعليمية للمنهج القومى كـل ١٠ سنوات واضعة فى الاعتبار المستويات المحلية والقومية والإقليمية ، كما أنها (الوزارة) ومنذ نهاية الحرب العالمية الثانية تسهم فـى مراجعـة وتنقـيح المناهج الدراسية بواسطة مجموعة من المدرسـين واختبارهـا فـى بعـض المدارس المختارة ثم بعد ذلك يسمح بانتشارها وتطبيقها فى باقى المـدارس ، وحديثاً عبر بعض صانعى السياسة فى اليابان عن رأيهم بـأن يكـون تنقـيح المنهج أكثر تكراراً فى هذه المرحلة من التغير الاجتماعى السريع فى اليابان ، واستجابة لهذه الاقتراحات وضعت الوزارة غى اعتبارهـا أن يكـون تنقـيح المناهج كل ٨ سنوات وأن يركز المنهج الجديد على وضع اختيارات متعـددة للمواد الدراسية فى المدرسة الثانوية العليا وعلى إيجاد الدافعية للطلاب للتعليم ، وخلق الطالب المبدع ، والفيلسوف القادر على حسم واتخاذ القرارات وعـن التعبيرعن نفسه [1] .

وهكذا نتبين أن استخدام المعايير فى نظام التعليم أمر بـالغ الأهميـة خاصة مع متغيرات العالم المعاصر وثوراته المعرفية والتكنولوجية المتجددة .

Dept of education, office of the under secretary and the organization for economic co-operation and development, pp. 1-2.

1) **Douglas Treifa** : The development and implementation of education standards in Japan, the educational system in Japan : case study findings, archived information June 1998, pp. 1-8.

رابعاً : السياسات التعليمية والمعايير :

إن أية سياسة تعليمية هى وليدة مجتمعها ونبتة بيئتها ، ولكنها ليست بمنأى عن المتغيرات العالمية المعاصرة لها . فالمتغيرات العالمية ، علميـة ، تكنولوجية ، اقتصادية ، معرفية ، سياسية ، بيئية كلها تؤثر بشـكل أو آخـر ولكنه فعال فى نظم التعليم ، وما لم يضع النظام التعليمى فى أى دولة من دول العالم ، هذه المؤثرات فى اعتباره ، وكمكون ومقوم رئيسـى فـى سياسـاته لتراكمت المشكلات وخسر أفراد المجتمع وقوته البشرية مقومات بقائهم فـى هذا الكون والاندماج فى بنيانه وأعماره [1] .

وقد استدعى هذا أن تضع الدول المتقدمة مقاييس ومعايير موضوعية لقياس ومعايرة المطلوب من نظم التعليم فيها ، وبحيث لا تسمح بالتعدى على الثوابت الفلسفية فى مجتمعاتها ، وأن تسمح فى الوقت نفسه بطرح مجـالات تربوية واسعة لتنمية قدرات المتعلمين وتنمية مهارات حل المشـكلات وفهـم الواقع ، واستخدام أساليب التفكير العلمى والنقدى ، مما يتيح لهـم مواجهـة المشكلات بعقل متفتح وموضوعية وتحديد حاجاتهم المستقبلية مـن التعلـيم وسبل التعاون مع الأخرين والإفادة من خبراتهم [2] .

ولما كانت السياسة التعليمية ، تعنى فن صناعة الممكن فى التعلـيم ، حيث أنها تضع مجموعة من القواعد والمبادىء العامة لتنظيم وتوجيه التعليم بما يخدم أهداف الدولة العامة ومصلحتها القومية لذا فإنه من الضـرورى أن تستند المقومات التى تقوم عليها سياسات التعليم فى أية دولة من دول العـالم

---

1) عبدالجـواد بكـر : السياسات التعليمية وصنع القرار ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، ٢٠٠٢ ، ص ٤٦ .

2) يعقـوب الشـراح : مرجع سابق ، ص ٤٧ .

إلى أطر معيارية تحدد منطلقات العمل التربوى ومجال فعالياتــه [1] ، ويمكــن الإشارة إلى وظيفتين رئيسيتين للسياسة التعليمية :

أولهما : تحديد إطار المعايير الثقافية التى تعتبرها الدولة مرغوبة فــى قطــاع التعليم .

ثانيهما : تحديد آلية للمحاسبية يمكن عن طريقها قيــاس الأداء فــى النظــام التعليمى [2] .

وفى سياق الدراسة الحالية ، فإن تأكيد دور المعــايير التربويــة فــى تحسين التعليم فى الإطار الدولى أصبح سمة أساسية متضمنة فــى سياســات التعليم فى العديد من الدول ، وفى مجال الدراسة المقارنة لسياسات التعليم فى دول مجموعة التعاون الاقتصادى الآسيوى – الباسيفكى تركــز وثيقــة نحــو معايير تربوية للقرن الحادى والعشــرين Towards Education Standards For The 21st Century على قضية المعايير التربوية التى يجب استخدامها فى نظم التعليم فى القرن الحادى والعشرين كما تعنى بصورة أولية بالمســتويات التعليمية والإنجاز والأداء ، والنمو الشخصى الذى تنشده الدول لأبنائها مــن الطلاب ، من أجل قوة عمل منتجةومن أجــل مــواطنين قــادرين علىتحمــل مسئولياتهم القومية " [3].

وتبين هذه الوثيقة وجهات نظر ترتبط بمستقبل التعليم ، قدمها وزراء التعليم فى أربع عشرة دولة أعضاء فى مجموعة دول التعــاون الاقتصــادى

---

1) عبدالعــزيز البســـام : نحو تطوير السياسة التربوية فى الإمارات العربية المتحدة ، وثيقة مقدمة إلى مؤتمر السياسة التربوية ، العين ، أبريل ١٩٨٠ ، ص ٨٥ .

2) **Sandra Taylor & et al., :** Educational Policy and the politics of change, (London : Routledge 1997), p. 2.

3) **United States Department (Office of Policy and Planning) :** Overview of the ministerial, the importance of education standards and testing for the 21st century, office of education research and improvement (U.S. Government printing office, 1993), p. 5.

سالفة الذكر وهذه الدول هـى : الولايـات المتحـدة الأمريكيـة واسـتراليا ونيوزيلاندا وبروناى وكندا والصين وهونج كونج وأندونيسيا واليابان وكوريا الجنوبية والفلبين وسنغافوره وتايوان وتايلاند . حيث تركز وجهـات النظـر المستقبلية على حاجة الدول الأعضاء إلى إعداد الطلاب بشكل يناسـب عـالم تتزايد فيه قيمة المعرفة التكنولوجية وأهميتها لمجتمعات العالم ، كمـا تؤكـد الوثيقة على ضرورة وضع ضوابط لتحديد العلاقة بين التكنولوجيـا والنمـو الاقتصادى وتأثير ذلك على نظم التعليم من خلال ما يلى [1] :

- قيمة الربط بين التعليم والتنمية الاقتصادية .
- أهمية التعليم فى التنمية البشرية .
- مستويات التعليم فى مرحلة قبل الجامعى ، هى مفتاح الجـودة والإبـداع والمرونة والتكيف لحاجات القرن الحادى والعشرين .
- التعليم مفتاح تشكيل الهوية الثقافية لكل أمة وفهم المسـئوليات القوميـة والعالمية .

وتؤكد الدراسة الحالية على أن وثيقة المعايير التربوية للقرن الحادى والعشرين التى أعلنتهـا مجموعـة دول التعـاون الاقتصـادى الآسـيوى – الباسيفكى ، تعكس ثقافة وقيم مجتمعات هذه الدول ، كما تعكس أيضاً التشابه والاختلاف والتنوع فى الاهتمام بمستويات التعليم فى هذه الدول ، ويمكن إلقاء الضوء على ذلك بالرجوع إلى بعض نماذج تلك المعايير التربوية التى وضعتها هـذه الـدول فـى إطـار فلسـفى علـى النحـو التـالى :

١ –الولايات المتحدة الأمريكية : يذكر وزير التعليم الأمريكى فى صدد حديثـه

---

1) Lamar Alexander, Secretary of Education in : United States department, op. Cit., pp. 1-2.

عن المعايير التربوية فى أمريكا ، أن أمريكا فى حاجة إلى معرفة ماذا يجب أن يتعلم وماذا يجب أن يعرف أطفال دول العالم الأخرى حتى تضع ذلك فى اعتبارها عند وضع المعايير التربوية الأمريكية ، ويقول : أنه ليس من الواقعية أن نجدد المعايير التربوية فى أمريكا دون فهم محتوى المعايير فى دول العالم الأخرى ومن ثم تم التأكيد على [1] :

أ – ضرورة التركيز على أن يبدأ الطفل التعليم وهو على استعداد لذلك.

ب- إن التحسين الحقيقى فى مستوى التعليم لن يحدث دون ثورة مصاحبة لذلك فى المناهج وطرق التدريس .

جـ- ضرورة رفع معدل الالتحاق بالتعليم بالمدارس الثانوية العليا إلى ٩٠% على الأقل .

د – ضرورة أن تلتزم كل مدرسة بتوفير وتهيئة البيئة الملائمة للتعليم .

هـ- التركيز على مستويات الإنجاز والأداء والتنمية الذاتية .

و – التركيز على المنهج القومى للتعليم على أن تضع كل ولاية استراتيجيتها فى تحقيق أهدافه .

ز – يجب أن يتعلم جميع الأطفال كيف يعيشون ويعملون ويتنافسون مع أطفال العالم .

ح – ينبغى أن يتوافر لكل طفل فرص الحصول على تعليم عالى المستوى وذلك عن طريق وضع معايير صارمة ونظم حازمة فى الاختبارات القومية وبخاصة فى العلوم والرياضيات .

---

1) Ibid. pp. 5 – 10.



٢-الصيـــن : تؤكد الوثيقة على ما يخص الصين فى شكل النقاط الرئيســية التالية [1] :

أ – يرتكز تقدم الأمة فى المقام الأول على التنمية المستمرة للتعلــيم وعلــى جودة المعلم .

ب- التركيز على أهمية التربية الأيديولوجية والتربية الخلقية للطــلاب إلــى جانب الاهتمام بالتنمية الاقتصادية .

جـ- يجب أن يتعلم الجيل الجديد (جيل القرن الحادى والعشرين فى الصــين) كيفية الإدارة الذاتية والتحكم فى الذات قبل المساهمة فى نظام الحياة .

د – إعداد الطلاب من أجل عالم تتزايد فيه قيمة المعرفة التكنولوجية .

هـ- التركيز على التعلم المستمر للكبار .

و – التركيز على نوعية التعليم الذى يهدف إلى تكامل المعرفة وإثراء قــدرات الطلاب والذى يمكنهم من حل المشكلات التى تواجههم .

٣-اليابـــان : يضع اليابانيون قيمة عالية للتعليم ،وتركزالوثيقة على [2] :

أ – تحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال فى سن التعليم الابتدائى .

ب- إن مستوى التعليم الجيد هو مفتاح القوة فى تنمية اليابان ، ولذا فإنه من الضرورى مراجعة المعايير التعليمية بصورة دوريــة ووفقــا لضــوابط المجلس القومى اليابانى .

جـ- التركيز على المعايير القومية للتعلم فى إدارة المدرسة والإنجاز التعليمى.

---

1) **Teng Teng, Vice Chairman, State Education Commission Peopl's Republic of China in :** United States department, op. Cit., pp. 25-29.

2) **Kunio Hatoyama, Minister of Education, Science and culture, Japan, in :** United States department, op. Cit., pp. 41- 44.

د – التركيز على تنمية المناهج وتحسين جودة المعلم من خلال تطبيق مقاييس تركز على مرحلة قبل الخدمة وأثناء الخدمة .

هـ- زيادة أجور المعلمين لجذب المعلم الجيد للمهنة ، وبحيث تكون هذه الأجور أعلى من أجور الموظفين المدنيين باليابان .

٤-استراليا : وفيما يخص نظام التعليم الاسترالى وتحسين الأداء فيه بما يناسب متطلبات التغيير فى القرن الحادى والعشرين،ركزت الوثيقةعلى [1] :

أ – التأكيد على الجودة والامتياز فى المدارس الاسترالية .

ب- الاهتمام بتطوير المنهج القومى فى مناطق استراليا المتنوعة .

جـ- وضع المعايير التربوية فى مكان ذو أهمية لأمة ذات قيم واستخدامها فى جميع قطاعات التعليم العام والمهنى والتدريب والتعليم العالى .

د – أن تركز المعايير التربوية على المعلم الكفء وذلك عن طريق تزويد المعلمين بالفرص التدريبية التى تجدد معارفهم ومعلوماتهم ، مما يؤدى إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية .

هـ- التأكيد على ضرورة الإصلاح التعليمى والمساواة بين جميع فئات الطلاب ومنهم ذوى الاحتياجات الخاصة .

٥-أندونيسيا : وتركز الوثيقة فى نظام التعليم الأندونيسى على ضرورة ربط المعايير القومية للتعليم فى أندونيسيا بمعايير القرن الحادى والعشرين فى التعليم ، بما يحقق أهداف التعليم فى أندونيسيا ، وذلك عن طريق :

---

1) **Kim Beazley, Minister for Employment, Education and Training, Australia in :** United States department, op. Cit., pp.11-14.



أ – المحافظة على القيم الأخلاقية الأساسية الراسخة فى الثقافة الأندونيسية والمحافظة على الهوية هى أولى أولويات النظام التعليمى فى تربية الطفل .

ب- مع التأكيد على ربط المعايير التربوية للقرن الحادى والعشرين بالتقدم العلمى والتكنولوجى ، يجب مواجهة تبعات العولمة من إيجابيات وسلبيات .

جـ- مواجهة المشكلات التى تواجه النظام التعليمى مثل زيادة المطالبة بتجويد التعليم وتوسيع قاعدته .

٦-تايلاند : وتؤكد الوثيقة على [1] :

أ – تعليم المهارات وغرس الاتجاهات والقيم فى مختلف موضوعات التعليم بدءاً من المرحلة الابتدائية وحتى قبل التعليم الجامعى .

ب- ضرورة التركيز على المهارات العملية مثل مهارات حل المشكلات وتعليم الطفل كيف يتعلم .

جـ- تشجيع الإدارة الذاتية للمدارس والمساءلة والمحاسبية من قبل المجتمع .

د – تحقيق التميز والتنوع والتشاركية فى التعليم .

هـ- إن تطبيق المعايير التربوية على المنهج الدراسى سوف يعلى من شأن القوى البشرية فى تطوير المجتمع ، ليس فقط فى المجال الاقتصادى ولكن فى التنمية الثقافية والبيئية أيضاً .

و – ضرورة إعادة النظر فى نظم إدارة التعليم وتطويرها بما يتناسب مع حاجات كل ولاية .

---

1) Kaw Swasdi-Panich, Minister of Education : Thailand in : United States department, op. Cit., pp. 85-87.

٧-كوريا الجنوبية : وتؤكد الوثيقة على [1] :

أ – ضرورة أن تعمل وزارة التعليم على تسريع وتجويد التعليم من أجل تحقيق التميز التعليمى .

ب- التركيز على غرس القيم فى تربية الأبناء وضـرورة مسـايرة المنـاهج لمجتمعات المستقبل .

جـ- توجيه السياسة التعليمية فى المرحلة الثانوية العليا إلى الابتكار مع العمل على إعادة تنظيم هذا النوع من المدارس .

د – إصلاح مناهج التعليم فى المرحلة الابتدائية مـع التركيـز علـى نظـام المقررات الاختيارية فى المرحلة الثانوية .

هـ- التركيز على ضرورة وضع معايير تعليمية لقياس واقع ما يدرس وأيضـاً معايير تعليمية للتعليم الفعال .

و – الاهتمام بحاجات الشباب المتغيرة ، والابتعاد عن تلقين المعرفة للشباب .

ز – تعليم أطفال كوريا الجنوبية كيف يمكن أن يعيشوا كشعب واحد وبمشاعر التعاون والانسجام .

٨-سنغافـوره : وتركز الوثيقة على [2] :

أ – يجب أن يتعلم الأطفال الرياضيات والعلوم إلى جانب اللغات .

ب- التركيز على مناهج العلوم فى التعليم الفنى وذلك لتلبية احتياجات الدولـة من القوى العاملة .

1) **Wan Kyoo Cho, Minister of Education, Republic of Korea in,** United States department, op. Cit., pp. 47-51

2) **Lee Yock Suan, Minister of Education, Singapor in** : United States department, op. Cit., pp. 73-76.

جـ- تطبيق معايير أكاديمية عالية المستوى على المنهج القومى مع التقـويم المنظم .

د - الاهتمام بتجويد التعليم وتحسين أنماط القيادة المدرسية لتحقيق أهـداف التعليم فى القرن الحادى والعشرين .

هـ- تعلّيم المواطنة والقيم الأخلاقية لابد أن يكون محور الاهتمام فى النظـام التعليمى .

و - يجب أن يحقق التعليم التميز وأن يكون العمل فى فريق والاهتمام بالآخر من أهداف هذا التعليم .

ز - أن يركز التعليم على غرس القدرة علـى التكيـف والإبـداع لمواجهـة متطلبات التغير العالمى المتواتر .

ويمكن مراجعة ما جاء فى الوثيقة ويرتبط بالتعليم والمعايير التربوية فى الدول الأخرى أعضاء مجموعة دول التعاون الاقتصادى [1] .

ومما سبق تناوله ، يتضح أن المعايير التربوية كانت محوراً مهماً فى الوثيقة السابقة ، وكان محور الاهتمام هو المحاور الموجهة التالية :

- إن مستوى التعليم فى المرحلة التعليمية بمستوياتها الأساسى والثـانوى ، فيما قبل التعليم الجامعى ، هو مفتاح تحقيق الجودة والإبـداع واكتسـاب المهارات والمقدرة على التكيف مع متطلبات القرن الحادى والعشرين .
- على النظام التعليمى أن يلعب دوراً مهماً وحيوياً فى تعليم الأطفـال مـن الفائقين .

1) يمكن الرجوع إلى المرجع الأصلى فى باقى الدول (مرجع رقم ٤٢) .



- التأكيد على مستويات الإنجاز والأداء والتنمية الذاتية ، وإعداد الطفل للحياة المنتجة فى عالم متسارع التغيير .
- توجيه مزيد من الاهتمام إلى مناهج العلوم والرياضيات واللغات ، والموضوعات التقنية .
- تعليم الطلاب وتأهيلهم للتفاعل مع الثقافات الأخرى ، وبناء أسس التعامل مع المتغيرات المعرفية والتكنولوجية فى العالم .
- التركيز على تجويد التعليم والتميز التعليمى .
- الاهتمام بالمواطنة والمحافظة على القيم القومية فى ظل المتغيرات العالمية .
- الاهتمام بإصلاح المدارس وإعادة تنظيمها باستمرار .
- تحسين أنماط القيادات المدرسية بالتعليم والتدريب المستمر .
- إن نجاح العملية التعليمية يتم عن طريق معلم كفء ، لذا يجب توجيه الاهتمام الفائق بالمعلمين .
- استمرارية ومداومة مراجعة المعايير التعليمية وفقاً للحاجات والمتغيرات القومية والعالمية .

خامساً : المعايير الدولية للتعليم (إسكد ISCED) :

تعنى إسكد ISCED (International Standard Classification of Education)[1] ، وقد صدر هذا التصنيف الدولى للمعايير التربوية فى نوفمبر من عام ١٩٩٧ ، ففى أوائل السبعينات من القرن الماضى ، أعدت اليونسكو هذا التصنيف ليكون بمثابة أداة معيارية مناسبة لجمع إحصاءات

1) يمكن الرجوع إلى وثيقة إسكد ١٩٩٧



التعليم وتبويبها وعرضها سواء فيما يتعلق بفرادى البلدان أو علـــى الصـــعيد الدولى ووافق على هذا التصنيف المؤتمر الدولى للتربية (جنيف ١٩٧٥) ، وقد تم تعديل هذا التصنيف نظراً لتكاثر ونمو مختلف أشكال التعليم والتـــدريب المهنيين والتنوع المتزايد فى الجهات المشرفة على التعليم والتى توفره وكذا اللجوء المتزايد للتعليم من بعد وغيره من طرائق التعليم التـــى تقـــوم علـــى التكنولوجيات المستحدثة وقد وافق المؤتمر العام اليونسكو فى دورته التاسعة والعشرين فى نوفمبر ١٩٩٧ على هذا التصنيف المعيارى وأصبح يعرف باسم إسكد ١٩٩٧ ، ويتضمن (إسكد) المفاهيم المعياريـــة ومختلـــف التعريفـــات والتصنيفات فى مستويات التعليم .

ويستخدم إسكد فى تيسير عملية تحليل السياسات التعليميـــة واتخـــاذ القرارات بشأنها أياً كانت بنية النظام القومى للتعليم فى بلد ما ، وأيـــاً كانـــت مرحلة التنمية الاقتصادية التى يمر بها هذا البلد ، كما يســـتخدم فـــى إعـــداد الإحصاءات التى تخص مختلف مكونات النظام التعليمى (قيـــد التلاميـــذ فـــى المؤسسات التعليمية ، الموارد البشرية والمادية المخصصة للتعليم ، مســـتوى التعليم .. ..) . وقد جرى ضبط وتعديل القواعد والمؤشرات التى يسترشد بها فى بناء المعايير التربوية خلال عملية تطبيقه [1] .

١–معايير المقارنة الدولية للتعليم باستخدام إسكد :

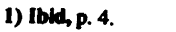
يتضح من تقديم إسكد أنه يرتبط تماماً بالفكر الذى قدمه جوليان فـــى مجال دراسات التربية المقارنة ، من حيث أنه يضع إطاراً نظرياً عاماً يوظـــف إحصائياً فى تحديد فئات تصنيفية للنظم التعليمية وعملياتها المتعـــددة وهـــذا

1) International Standard Classification of Education, ISCED 1997, November 1997, pp. 1-2.

الإطار النظرى العام وتحديده فى شكل فئات إحصائية يمثل فى شكل معايير ترتبط بالأهداف والسياسات وبنية النظم التعليمية ومستوياتها فى مراحل التعليم النظامى المتعددة وعملياتها مثل سياسات قبول الطلاب فى هذه المراحل والمعلمين وإعدادهم وتدريبهم والمناهج الدراسية والمبانى المدرسية وإدارة التعليم وإدارة المدرسة والتمويل والتقويم وإدارة الفصل والمعامل والوسائل التقنية واستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات والنشاط غير الصفى المخطط الذى يقصد إحداث التعلم وغيرها .

ويمكن عن طريق هذه المعايير الدولية وصف حالة النظام التعليمى ومستواه وجودته فى دول العالم المختلفة وفقاً لمجموعة من المتغيرات التى تكون ذات قيمة أساسية عند واضعى السياسات التعليمية فى مجال المقارنات الدولية للتعليم ، كما يمكن عن طريق إسكد وضع منهجية تترجم برامج التعليم القومية إلى مجموعة من الفئات القابلة للمقارنة الدولية من حيث : مستويات التعليم ، مجالات التعليم .

ويرتكز إسكد على عناصر ثلاث رئيسية هى : (١) مفاهيم وتعاريف متفق عليها دولياً ، (٢) نظم معيارية للتصنيف ، (٣) دليل إرشادى لعملية تطبيق المعايير ، وتعتبر المواصفات التطبيقية الشاملة والمفصلة للمعايير جزءاً لا يتجزأ من إسكد بمعنى أنه لا يمكن فصلها عن التصنيف الأساسى لنظم التعليم ومستوياتها ، ولا يمكن إجراء المعايرة أو المقارنات الدولية بين نظام تعليمى فى دولة ونسبته إلى المعايير الدولية حسب الفئات الدولية دون تطبيق إجراءات إسكد العملية [1] .



1) Ibid, p. 4.



٢-تقييم مستوى مضمون برنامج تعليمي باستخدام إسكد :

مجال الدراسة الحالية لا يتسع لبيان كيفية تطبيق المعـايير الدوليـة باستخدام إسكد ، ولكن يمكن فى هذا المحور من الدراسة بيان كيف يتم تقييم مستوى مضمون البرامج التعليمية .

(أ) يرتكز تصنيف البرامج التعليمية من حيث المسـتوى علـى المحتـوى التعليمى لها ، ويتعذر إجراء تقدير مباشر ومقارنة مباشرة بين مضامين هذه البرامج على نحو متسق دولياً .

(ب) المناهج الدراسية تتسم بالتنوع الشديد وبتعدد جوانبها وتعقدها إلى درجة يتعذر معها البت بصورة حاسمة فيما إذا كان المنهج الذى يدرسه الطلاب الذين فى سن معينة أو فى صف دراسى معين ينتمى إلى مستوى أعلـى من مستوى منهج أخر . فالمعايير الدولية لتقييم المنهج التى تقوم علـى البت فى هذه القضية غير موجودة فى الحاضر .

(جـ) يفترض إسكد استناداً إلى أسس تجريبية ، وجود عـدة معـايير تيسـر عملية تحديد مستوى التعليم الذى ينبغى أن يصنف فيه أى برنامج تعليمى وثمة حاجة ماسة إلى إنشاء نظام ترتيب تـدرجى بـين المعـايير تبعـاً لمستوى التعليم ونوعه كالتالى : معـايير رئيسـية ، معـايير ثانويـة (المؤهلات النموذجية للقبول ، الشروط الدنيا للقبول ، لحد الأدنـى لسـن القبول ، مؤهلات المعلمين .. إلخ) .

(د) إن نمط تقسيم المستويات الدراسية إلى مستويات فرعية يفيد فى تصنيف الأنشطة والبرامج التعليمية على نحو ملائم ويساعد فى توفير أدوات جيدة لجمع البيانات وحساب المؤشرات المناسبة والقابلة لعمليات المقارنـة ،

ويطلق عليها – أى المستويات الفرعية – الأبعاد التكميلية ومثال ذلــك : المدد التراكمية ، البنية القومية للدرجات والمؤهلات الدراســية ، نــوع البرامج ؛ وهذا النمط من التقسيم يسهل إجراء أنواع عديدة من عمليــات التصنيف المتقاطع واستخلاص المؤشرات الملائمة والقابلة للمقارنـة .

٣–تطبيق معايير إسكد على البنية المؤسسية للتعليم :

عند النظر فى إجراءات تطبيق معايير إسكد ، لاحظت الدراسة أنه [1] :

(أ) عند استخدام المعايير فى تصنيف البرامج التعليمية ، فإن معيار التصنيف الرئيسى هو المضمون التعليمى . والملاحظ هنا – على التطبيق – عــدم استخدام خصائص المؤسسة القوميــة (المدرســة ، المعهــد ، المركــز التعليمى.. ..) كبدائل عن المضمون التعليمى ،فالاعتماد علــى المعيــار المؤسسى وحده قد يهدر هدف القابلية للمقارنة الدولية ، نظراً لأن البنى المؤسسية عادة ما تكون غير قابلة للمقارنة على المســتوى الــدولى إلا بشروط تقنين تستدعى إجراءات أخرى .

(ب) يقتضى تطبيق المعايير من أجل تحديــد المســتوى التعليمــى للبــرامج الدراسية ، قدراً من المرونة ، حيث تتنوع الظروف (العوامل الثقافيــة) القومية ، مما يحول دون المراعاة الدقيقة لتعريف المستويات التعليميــة ويمكن ذكر المثالين التاليين (سن بدء الدراسة ، مدة الدراسة) . ســن بدء التعليم قبل الابتدائى هى ثلاث سنوات (حسب إسكد) ولكن ذلك لا يمنع من مشاركة أطفال أصغر سناً حسب الظروف القومية فى بلد ما . حــددت

---

1) Ibid, p. 10.

معايير إسكد ست سنوات من الدراسة كل الوقت (Full-Time) للتعليم الابتدائى ، وهو ما أقرته سياسات التعليم فى كل دول العالم تقريباً [1] .

سادساً : المعايير القومية للتعليم فى مصر :

يمكن القول بأنه فى ظل التوجه العالمى نحو تبنى مداخل ومقاربات متعددة تكون فاعلة وقادرة على مواجهة المتغيرات العالمية ، فقد طرحت بصورة عملية مسألة المعايير التربوية لتكون مرجعية أساسية فى عملية تطوير التعليم والارتقاء بأساليب العمل التربوى وتجويده ، وقد أعدت وزارة التربية والتعليم فى مصر ، فى مشروع قومى يهدف إلى تحقيق الجودة الشاملة فى التعليم ، المعايير القومية للتعليم التى انتهى العمل فيها فى أغسطس من علم ٢٠٠٣م ؛ وتقوم فلسفة بناء هذه المعايير على مجموعة من المبادىء والمفاهيم منها[2] :

١- خدمة المحاسبية والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص والحرية .

٢- إحداث تحول تعليمى يرتقى بقدرة المجتمع على المشاركة وغرس مقومات المواطنة الصالحة والانتماء لدى المتعلم .

٣- ترسيخ قيم العمل الجماعى والتنوع وتقبل الآخر .

٤- تعزيز قدرات المجتمع على تنمية أجيال قادرة على التعامل مع النظم المعقدة والتكنولوجيا والمنافسة .

٥- استحداث نمط إدارى يرسخ مفاهيم القيادة .

٦- توفير منهج يكفل حق التعليم المتميز والتنمية المهنية .

٧- تعزز المعايير لدى المتعلم القدرة على توظيف المعرفة ودعم قيم الإنتاج .

---

1) يمكن مراجعة إسكد فى محاور مستويات التعليم قبل الجامعى ، ص ص ٨ ـ ٣٠ ، ومراجعة إسكد فى محور : المجموعات التعليمية العامة وميادين التعليم ، ص ص ٣١ ـ ٣٥ .

2) وزارة التربية والتعليم : المعايير القومية للتعليم فى مصر ، مشروع إعداد للمعايير القومية ، المجلد الأول ، جمهورية مصر العربية ، ٢٠٠٣ ، ص ص ١٠ ، ١١ .



٨- تدعم المعايير قدرة المشاركين فى العملية التعليمية على حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير العلمى .

والمجالات الرئيسية للمعايير القومية للتعليم فى مصر هى :

- المجال الأول : المدرسة الفعالة .
- المجال الثانى : المعلم .
- المجال الثالث : الإدارة المتميزة .
- المجال الرابع : المشاركة المجتمعية .
- المجال الخامس : المنهج الدراسى ونواتج التعلم .

ويمكن للدراسة الحالية تناول المجالات الخمس للمعايير القومية للتعليم فى مصر على النحو التالى :

فيما يتعلق بالمجال الأول : المدرسة الفعالة ، نجد أن هذا المجال يتضمن تعليم الطلاب المهارات والمعارف الأساسية ، وإكسابهم الاتجاهات الإيجابية المرتبطة بالمواطنة وفرص المشاركة والعمل فى فريق والتعاون المثمر ، كما تضمن تشاركية المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة ، وتهدف المدرسة الفعالة من خلال النشطات التربوية إلى تحقيق مبدأ التعليم للتميز والتميز للجميع . وقد حددت المستويات المعيارية للتعليم فى مصر خصائص خمس أساسية يجب أن تتصف بها المدرسة الفعالة وهى :

١- الرؤية والرسالة الواضحة والصادقة للمدرسة .

٢- المناخ الاجتماعى للمدرسة .

٣- التنمية المهنية المستديمة .

٤- مجتمع التعليم والتعلم .



٥- توكيد الجودة والمساءلة [1] .

تشمل المجالات الخمسة للمدرسة الفعالة على مجموعة من المعايير والمؤشرات الخاصة بكل مجال من هذه المجالات التى توضح منظومة عمل المدرسة الفعالة وذلك من خلال توضيح رسالة المدرسة ومدى قدرتها على الارتقاء بالكفاءة الداخلية للموارد البشرية داخل المدرسة من معلمين وتلاميذ وعاملين ، وأجهزة ، وأبنية مدرسة ملائمة ، كما توضح مدى ارتباط المدرسة باحتياجات المجتمع المحلى ومدى قدرتها على التعامل مع المتغيرات العالمية .

وتركز معايير المدرسة الفعالة على إيجاد مناخ اجتماعى داخل المدرسة يسوده القيم والمعتقدات والاحترام المتبادل بين التلاميذ بعضهم البعض وبين جميع العاملين فى المدرسة ، وإيجاد جو يساعد على الإنجاز والإنتاج وممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية بفاعلية ودعم العمل التعاونى بين التلاميذ ، وإتاحة فرص متكافئة لتحقيق التميز للجميع إيماناً من المدرسة بإمكانية أن يحقق جميع الطلاب مستويات عالية من الإنجاز والمشاركة فى إدارة المدرسة وفى عمليات صنع واتخاذ القرارات .

وتسهم إدارة المدرسة الفعالة فى التنمية المهنية المستدامة للعاملين بالمدرسة بما ينعكس على مستويات الأداء داخل المدرسة ، كما تسهم فى إيجاد بيئة تنظيمية ميسرة للتواصل بين جميع العاملين والأخذ بمفهوم التقويم الشامل للطالب إلى جانب توفير مصادر التعلم المتقدمة مثل (الإنترنت – الحاسبات – المكتبات – مراكز مصادر التعلم) .

---

1) المرجع السابق : ص ص ٤١ – ٦٣ .



وبالإضافة إلى ما سبق يوجد تحديد واضح للأدوار والمسئوليات لجميع العاملين داخل المدرسة كما توجد آليات لتحقيق المحاسبية والمساءلة واختبارات التقويم الذاتى والخارجى لمختلف الأداءات المدرسية[1] .

إن استخدام النظام التعليمى للمستويات المعيارية للتعليم يحقق نقلة جيدة فى الممارسات التعليمية ، وفى تحسين نظام التعليم والارتقاء بأساليب العمل فيه ، ولكن هناك خطوة أساسية لابد للمؤسسة التعليمية أن تقوم بها قبل تبنى هذه المعايير من أجل تحقيق الجودة فى التعليم وهى تتمثل فى وضع الأسس أو قوالب البناء التى تحتاج إليها المؤسسة التعليمية لتطبيق هذه المعايير .

من ناحية أخرى يجب ألا ننظر لهذه المستويات كل مجال على حده ولكن لابد من النظرة إلى تلك المستويات المعيارية نظرة شمولية وفى إطار منظومى تتضح فيه علاقة التأثير والتأثر ، فلا يكفى مثلاً الاهتمام بعلاج ضعف التحصيل الدراسى للطالب ، وترك المعلم دون مستوى الكفايات المعيارية المعروفة ، كما أنه لن يفيد الاهتمام بالإدارة المدرسية وتطويرها دون توطيد العلاقة بين الأسرة (البيت) والمدرسة وانفتاح المدرسة على المجتمع .

إن إعادة النظر فى الأوضاع الراهنة للمؤسسة التعليمية يجب أن تكون شاملة وجذرية وتسهم فى تحسين النوعية ، فهناك حاجة إلى ضرورة تطوير المناهج لتتناسب مع التطور العلمى والتكنولوجى والمعلوماتى ، كما أن هناك حاجة إلى تحسين مستويات أداء العاملين فى الميدان التربوى وتنمية قدراتهم حيث أن الجودة فى التعليم تعنى فلسفة وطريقة تعين مؤسسات التعليم على

---

1) ارجع إلى : مشروع المعايير القومية للتعليم فى مصر ، ص ص ٤٨ – ٦٣ .

إحداث تغيير يوفر للإنسان وضعاً تنافسياً أفضل ليس داخل مجتمعه القومى فحسب بل على المستوى العالمى كما أن جودة التعليم تتطلب إعادة البناء التعليمى وفق معايير ومستويات يقرها ويتفق عليها الجميع بعد الاقتناع الكامل بها ، ولذا فهى تقوم فى فلسفتها على العمل بروح الفريق وتستهدف التجديد والتغيير والفاعلية .

وخلاصة القول إن الاهتمام بمعايير المدرسة الفعالة يمثل اهتماماً بجميع مكونات النظام (المنهج ، المعلم ، المتعلم ، الإدارة ، المشاركة المجتمعية) حيث أظهرت الأدبيات العالمية أن من أهم خصائص المدرسة الفعالة أن تركز على وجود قيادة تعليمية فعالة ، ومتابعة مستمرة لنمو التلاميذ وتقدمهم دراسياً ، إلى جانب توفير بيئة مدرسية آمنة ، وضرورة إشراك أولياء الأمور فى تقويم الأداء المدرسى ، وتوفير الشفافية والموضوعية للحكم على أداء النظام التعليمى .

إن تطبيق المستويات المعيارية للتعليم فى مجال المدرسة يحتم علينا ضرورة تهيئة التنظيم المدرسى الداعم لتطبيق المعايير وإجراء حوار مع الممارسين وصناع القرار والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور ورجال الفكر ورجال الأعمال حول هذه المستويات المعيارية المقترحة ، بالإضافة إلى ضرورة مراجعة الأدبيات والتجارب العالمية الناجحة ذات الصلة بهذا المجال .

أما فيما يتعلق بالمجال الثانى : المعلم ، وقد ركز هذا المجال على أداء كل من يشارك فى العملية التعليمية داخل المدرسة ، متضمناً المعلم والموجه والأخصائى الاجتماعى والأخصائى النفسى ونلاحظ أن المعايير قد حددت خمسة مستويات للسلم الوظيفى للمعلم : المعلم الحديث – المعلم النامى



– المعلم الكفء – المعلم المتمكن – المعلم الخبير .. ولكل مستوى وظيفى للمعلم يوجد عدد من المعايير التى ترتبط بمجالات التخطيط واستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل والمادة العلمية والتقويم ومهنة التعليم [1]

وفى مجال المعلم وتنميته المهنية يوجد مجموعة من المعايير ومؤشرات القياس لأداء المعلم من خلال المجالات الآتية :

– مجال التخطيط .   – مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل .

– مجال المادة العلمية . – مجال التقويم . – مجال مهنية المعلم .

وتحتوى المجالات السابقة على مجموعة من المعايير والمؤشرات التى تقيس أداء المعلم والتى تسهم فى تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ وفى التخطيط للأهداف الكبرى وفى تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة من خلال أنشطة استكشافية متنوعة ومن خلال تشجيع التلاميذ على التأمل والتفكير واستخدام الحوار للتعرف على خبراتهم واحتياجاتهم وإشراكهم فى وضع أهداف خطة التعلم وتحديد مكوناتها وتنمية قدرة التلاميذ على البحث والاستقصاء وأسلوب حل المشكلات والتعلم الذاتى وإتاحة الفرصة لاستخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة مثل تعليم الأقران والتعلم التعاونى .

كما تشتمل مجالات المعلم على معايير تركز على استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل من خلال إشراك جميع التلاميذ فى خبرات تعليمية متنوعة تلائم طرائقهم المختلفة فى التعلم من خلال طرح أسئلة مفتوحة ومتشعبة وتيسير خبرات التعلم الفعال ومساعدة التلاميذ فى اتخاذ القرارات وإدارة الوقت وحسن استخدام الموارد التعليمية من خلال أنشطة التعلم ، وكذلك توفير مناخ ميسر

---

1) المرجع السابق : ص ص ٦٨ – ٩٤ .



للعدالة من خلال مؤشرات تؤكد على المساواة والاحترام فى حجــرة الدراســة ومعالجة الأنماط السلوكية غير المناسبة بطريقة منصفة وعادلة .

وفى مجال المادة العلمية نجد أن معيار التمكن من بنية المادة العلمية ومن طرق البحث والقدرة على إنتاج المعرفة وتمكن المعلم من تكامل مادتــه العلمية مَع المواد الأخرى يتم من خلال عدة مؤشرات منها توظيــف المــادة العلمية فى أنشطة تعليمية ومتابعة أحــدث التطــورات فــى المــادة العلميــة واستخدام مصادر التعلم والأساليب التكنولوجية للحصــول علــى المعلومــات والمعارف ومحاولة الربط بين مفاهيم مادته العلمية والمواد الأخرى واستنتاج معارف جديدة من معلومات متاحة لديه .

وفى مجال التقويم يوجد معايير التقويم الذاتى ومعايير تقويم التلاميــذ ومعايير التغذية الراجعة والتى تتم من خلال عدة مؤشرات منهــا: اســتخدام أساليب وأدوات مختلفة لتقييم الأداء ، وتشجيع التلاميذ علــى تقيــيم ذاتهــم وبعضهم البعض ، وإشراك الأسرة فى تقييم التلاميذ بهــدف تحســين أدائهــم وتعليمهم .

وفى مجال مهنية المعلم توجد معايير تركز علــى أخلاقيــات المهنــة والتنمية المهنية للمعلم من خلال مجموعة من المؤشرات المتنوعة[1] .

ولما كان المعلم أبرز عناصر المنظومة التعليمية والمسئول عن تربية النشء الذين يمثلون الثروة البشرية للمجتمع ، لذا كان من الضرورى الاهتمام برفع مستوى أدائه الحالى من خلال الإعداد الجيد المستند إلى المعرفة الجيدة بالمادة الدراسية ، والتلاميذ ، وطرق التدريس ، وإدارة الفصل ، والتقــويم ، والتنمية المهنية المستمرة ، هذا بالإضافة إلى ضرورة الحرص على إشــراك

---

(1) راجع إلى : مشروع المعايير القومية للتعليم فى مصر ، ص ص ٧٤ – ٨٦ .

المعلمين فى تطوير المناهج باعتبار أنهم أدرى الناس بالمشاكل العلمية التى تقابلهم فى المدرسة وفى الفصل .

إن المعايير القومية للمعلم فى حاجة إلى نظرة أكثر تحديداً من حيث مغزاها ومعناها عبر معايير المنهج التعليمى كما أن دور المعلم فى إصلاح تعليمى قائم على المعايير أمر مهم ولكن لا يمكن أن يتم ذلك دون دعم من النظام التعليمى للمعلم لتحقيق مستويات أعلى من الدقة والأداء وذلك من خلال فرص التحسين والتطوير والتنمية المهنية المستمرة وإشباع حاجات المعلمين المتنوعة والتدريب على إدارة سلوك التلاميذ فى الفصل .

أما فيما يتعلق بالمجال الثالث : الإدارة المتميزة ، فقد ركز هذا المجال على الإدارة التربوية فى مستوياتها المختلفة بدءاً بالقيادة التنفيذية ومروراً بالقيادة التعليمية الوسطى ، وانتهاءً بالقيادات العليا على المستوى المركزى فى وزارة التربية والتعليم ، وقد تم تحديد أربعة مجالات رئيسية للإدارة المتميزة حيث يشتمل كل مجال على مجموعة من المستويات المعيارية ، ولكل معيار مؤشرات لقياس الأداء وهذه المجالات هى [1] :

١-الثقافة المؤسسية .   ٢-المشاركة .

٣-المهنية .   ٤-إدارة التغيير والإبداع .

تعد القيادة التربوية من أهم مكونات المنظومة التعليمية التى يجب أن تستفيد من إمكانات مرجعية المعايير لترشيد العمل الإدارى التربوى وتفعيل جودته والارتقاء بأدائه وذلك من خلال مجموعة من المؤشرات التى تصف الأداء أو السلوك المتوقع أن يؤديه القائد التربوى للوفاء بمتطلبات تحقيق

---

1) المرجع السابق ص ص ٩٧ - ١٢٤



المعايير وتتدرج هذه المؤشرات فى مستويات وفقاً لمستوى القيادة (العليا – المتوسطة – التنفيذية) ومنها :

- الاهتمام بالثقافة المؤسسية من خلال استخدام آليات وأساليب تخطيطية وتنظيمية فعالة لتطوير وصياغة رؤية استراتيجية للتعليم.
- الإسهام فى خلق بيئة تنظيمية ميسرة للتواصل الإنسانى .
- الالتزام بقيم ومبادىء التشاورية لدعم العمل الفريقى وتبادل الآراء والأفكار .
- التوظيف الأمثل لتكنولوجياالمعلومات واستخدامها فىإدارة المدرسة.
- تدعيم أساليب المصارحة والشفافية والمحاسبية والتنافسية فى العمل الإدارى التربوى .
- توفير مناخ تنظيمى بالمدرسة يسهم فى إنجاز العمليات الإدارية والتعليمية بجودة عالية .
- متابعة خطط وآليات تحقيق التواصل الفعال مع المجتمع المحلى .
- وضع السياسات الكفيلة بتوسيع نطاق المشاركة المجتمعية فى توفير مصادر شعبية لتمويل التعليم .
- الإلمام بالمصادر المختلفة لجمع المعلومات والبيانات وأساليب تحليلها وتفسيرها وتوثيقها .
- استيعاب الأساليب العلمية لإدارة الوقت والموارد البشرية والإمكانات المادية فى المجال التربوى .
- التعرف على السياسات واللوائح والقوانين المنظمةللعمل الإدارى التربوى.
- ممارسة مهارات تقويم الأداء المؤسسى بكفاءة .



- إتقان مهارة اتخاذ القرارات الجماعية فى المجال التربوى .
- إدارة الأزمات المدرسية الطارئة وحل الصراعات بين العاملين بالمدرسة .
- الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم فى ممارساته .
- تقبل الجديدوتوجيه عملية التغيير لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.
- توفير بيئة مدرسية محفزة للإبداع .
- إدارةعمليات التغيير التربوى وتحديد أهدافها وخطواتها الإجرائية[1] .

وفى مجال الإدارة المتميزة تعد القيادة التربوية من أساسيات المنظومة التعليمية التى يجب أن تستفيد من إمكانات مرجعية المعايير لترشـيد العمـل الإدارى التربوى والارتقاء بأدائه وتفعيل جودته حتى تكون الجدارة والكفـاءة هى معيار العمل الجيد ، ولكن لن يتم ذلك إلا من خلال العمل على إعادة بنيـة التنظيم المؤسسى التعليمى وإعادة توصيف الوظـائف وتحديـد المسـئوليات والأدوار على كافة المستويات الإدارية والقيادية ، والعمل على ترسـيخ قـيم الشفافية والمحاسبية والتنافسية واللامركزية داخل المؤسسة التعليمية لتعميق الولاء والانتماء المؤسسى لدى العاملين بها إلى جانب توفير أساليب ميسـرة ودائمة للتنمية المهنية المستديمة للقيادات التعليمية على كافـة المسـتويات وزيادة قدراتها الاتصالية داخل وخارج المؤسسة التعليمية بمـا ييسـر سـبل التواصل الفعال مع المجتمع المدنى وتحقيق الشراكة المجتمعية الفعالة .

أما فيما يتعلق بالمجال الرابع : المشاركة المجتمعية ، تؤكد المعـايير القومية للتعليم فى مصر على أن ارتفاع مستوى التعليم فى كافـة جوانبـه ، يكون عندما تقترب العمليات التربوية المتعددة من فكر أفراد المجتمع وحياتهم

---

1) ارجع الى . مشروع المعايير القومية للتعليم ، ص ص ١٠٣ – ١٢٣

ومجال اهتماماتهم فى بيئاتهم المحلية . وتعكس المشاركة المجتمعية رغبة واستعداد المجتمع فى التفاعل مع جهود تحسين التعليم والمشاركة فيها بفاعلية ، وأيضاً زيادة فاعلية المدرسة فى تحقيق وظيفتها التربوية ، وتنقسم معايير المشاركة المجتمعية إلى خمسة مجالات [1] :.

١- الشراكة مع الأسر .
٢- خدمة المجتمع .
٣- تعبئة موارد المجتمع المحلى .
٤- العمل التطوعى .
٥- العلاقات العامة والاتصال بالمجتمع .

وتضم مجالات المشاركة المجتمعية الخمسة مجموعة من المعايير والمؤشرات التى توضح أهمية المشاركة المجتمعية فى التعليم ومنها :

- مشاركة أولياء الأمور فى صنع القرار التربوى فى المدرسة من خلال مجالس الآباء .
- دراسة احتياجات المجتمع من قبل المدرسة ووضع خطط المشاركة المجتمعية بناء على ذلك .
- مشاركة المدرسة فى تنفيذ برامج ومشروعات اجتماعية فى المجتمع المحلى .
- استخدام المدارس للموارد المتاحة فى المجتمع لتنفيذ برامجها التربوية .
- إشراك أولياء الأمور فى تقويم المناخ المدرسى وتقويم كفاءة ونظم الاتصال فيما بينهم .
- وجود برامج لتأهيل المتطوعين للمشاركة فى مشروعات المدرسة .
- تنظم المدرسة سنوياً منتدى لمناقشة الخطط والمناهج الدراسية مع الأسر.

1) المرجع السابق : ص ص ١٣٠ – ١٤٢ .



- ينشأ موقع للمدرسة على الإنترنت لتزويد المجتمع بمعلومات عن المدرسة.
- ترسل المدرسة تقارير عن أداء التلاميذ وتحصيلهم الأكاديمى إلى أولياء الأمور بشكل دورى وكلما دعت الحاجة إلى ذلك .
- تتاح الفرصة لأولياء الأمور لإبداء آرائهم فى الخدمة التعليمية المقدمة لأبنائهم .
- تسهم المشاركة المجتمعية فى تحسين الأداء للتلاميذ سواء فى مجال الإنجاز الأكاديمى أو الانضباط السلوكى .
- تقوم المدرسة بحصر الجمعيات الأهلية والمؤسسات الحكومية العاملة فى المجال وبحث احتياجاتها
- يتم حصر الشركات الخاصة ورجال الأعمال وقادة الرأى الذى يمكن الاستفادة منهم فى أنشطة المشاركة المجتمعية[1] .

فى مجال المشاركة المجتمعية أثبتت التجارب فى جميع دول العالم أن نظم التعليم تحتاج إلى دعم ومشاركة من الجماهير والمجتمع المدنى من أجل تحسين جودة التعليم وتطويره وتعظيم القدرة التنافسية فى عالم ملىء بالصراعات وترسيخ قيم الولاء والمواطنة والانتماء ، فكلما اقترب النظام التعليمى من فكر الناس وحياتهم واهتمامهم فى مجتمعاتهم المحلية كلما ساعد ذلك على ارتفاع مستوى التعليم .

ولا شك أن المدرسة الفعالة هى التى تسعى إلى إقامة علاقات مجتمعية وثيقة مع أفراد المجتمع بجميع طوائفه حتى تنال دعمهم ومساعدتهم لتحقيق الإصلاح المنشود للتعليم .

---

1) ارجع إلى : مشروع المعايير القومية للتعليم ، ص ص ١٣٥ – ١٤٢ .

وفى المجال الخامس : المنهج الدراسى ونواتج التعلم ، أكدت على أربعة مجالات رئيسية تصف ما يجب توافره فى المتعلم عند إنهائه مراحل التعلم قبل الجامعى ليتمكن من النجاح فى حياته الخاصة والأسرية وأن يكمل تعليمه الجامعى أو العالى ، كى يلتحق بسوق العمل ، وهذه المجالات تشتمل على [1] :-

١-المهارات الأساسية :

(أ) البنية المعرفية .　　　　(ب) المهارات الحياتية .

(جـ) مهارات استخدام الحاسب الآلى .

٢-مهارات التفكير .

٣-الخصائص والمواصفات الشخصية .

٤-كفايات التعامل :

(أ) التعامل مع الموارد　　　　(ب) التعامل مع المعلومات .

(جـ) التعامل مع الأفراد .　　　　(د) التعامل مع النظم .

(هـ) التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة .

وفى وثيقة معايير المنهج ، نجد هناك مستويات معيارية لكل عنصر من عناصر المنهج من فلسفة وأهداف ومحتوى وكذا طرق التعليم والتعلم ومصادر المعرفة والتكنولوجيا وأساليب التقويم ونلاحظ أن وثيقة معايير المنهج تقدم توصيفاً صريحاً لما يجب أن يتوافر فى كل عنصر من عناصر المنهج وذلك فى صورة معايير عامة ، ويندرج تحت كل معيار مؤشرات محددة تدلل على مدى تحقيق متطلبات كل معيار لدى المتعلم .

---

1) المرجع السابق : ص ص ١٧١ – ١٨١ .

وتركز مجالات المنهج الدراسي ونواتج التعلم من خلال مجموعة من المستويات المعيارية والمؤشرات على قياس الأداء وتحديد ما يجب أن يعرفه الطالب وما يكون قادراً على أدائه ، أى أنها تحدد نواتج التعلم المطلوبة وذلك من خلال ما يلى :

- تكوين بنية معرفية لدى المتعلم توفر له قدراً مناسباً من المعلومات والحقائق النظرية فى شتى مجالات الحياة بحيث يمكنه تطبيق المعرفة والمهارات العلمية فى تفسير البيانات وبناء الاستنتاجات فى مواقف الحياة الواقعية .
- أن يمارس المتعلم المهارات الأساسية اللازمة لحياته اليومية وأن يتعامل مع البيئة بشكل فعال .
- أن يستخدم المهارات العليا للتفكير فى المواقف المختلفة ويستفيد مما تعلمه ويطبقه فى الحياة .
- أن يحب التعلم ويعمل على مواصلته ويسعى للوصول إلى الإتقان والتميز .
- أن يدرك مفهوم النظم وأنواعها وكيف يعمل فى إطارها .
- أن يدرك كيفية التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة والموارد المتنوعة .
- توضيح الفلسفة التربوية التى يتبناها النظام التعليمى فى المجتمع والتى يبنى المنهج فى ضوئها .
- التأكيد على نمو المتعلم فى جميع الجوانب (المعرفية – العقلية – الاجتماعية – الوجدانية – الجسمية) .
- تدعيم البعدالأخلاقى والنسق القيمى للمجتمع واحترام الرأى والرأى الأخر.
- توظيف المفاهيموالمهارات والقيم لخدمة مشكلات واقعية يواجهها المتعلم.

- التحديث والتجديد فى المعارف والمهارات والاتجاهات فى ضوء المتغيرات المجتمعية والعالمية .
- تصميم وإدارة بيئة تعلم فعالة وثرية وحافزة .
- تقييم تعلم الطلاب وأنشطة التعليم بصورة مستمرة وفعالة .
- تنمية دافعية المعلم وتشجيع التعلم الذاتى .
- توافر آلية ميسرة لعمليات التقويم[1] .

لا شك أن العمل فى ضوء المستويات المعيارية لكل من المنهج ونواتج التعلم سوف يدعم العملية التعليمية فتزداد الأنشطة التعليمية داخل الفصل الدراسى وتزداد مساحة التعلم النشط وتكثر الأساليب الإبداعية فى التعليم مما يكون له آثار إيجابية على المناخ التعليمى داخل المدرسة حيث تتجسد قيم العدالة والمحاسبية والشفافية من خلال نظم التقييم فى العملية التعليمية .

ويمكن القول أن تحقيق أهداف المعايير القومية للتعلم أو المستويات المعيارية للتعليم كمدخل لتحقيق الجودة فى التعليم وللوصول إلى العالمية يحتم ضرورة مراجعة جميع مدخلات العملية التعليمية وعملياتها ومخرجاتها ، كما يتطلب ضرورة المشاركة الفاعلة من جانب جميع فئات المجتمع لنجاح هذا المشروع .

إن الاهتمام بجميع عناصر المنظومة التعليمية أمر فى غاية الأهمية لنجاح المستويات المعيارية للتعليم فى مصر ، فلن يكفى البحث فى مشكلة التحصيل الدراسى للطالب فقط وترك المعلم مثلاً دون مستوى الكفايات المعرفية المعروفة ، كما أنه لن يفيد تطوير الإدارة المدرسية دون مشاركة الأسرة والبيت فى ذلك ودون انفتاح المدرسة على المجتمع ، وأيضاً لن تتحقق

1) ارجع إلى : مشروع المعايير القومية للتعليم ، ص ص ١٧٢ – ٢١٠ .



الجودة فى العملية التعليمية دون وجود طريقة جديدة للتدريس الذى مازال يغلب عليه الطابع النظرى ، كما أن الحاجة إلى تطوير المناهج والكتب الدراسية والمواد التعليمية بالشكل الذى يتمشى مع تطور العصر أمر مهم .

إن تطبيق المعايير يتطلب التزاماً بها عن النظام التعليمى بأكمله ومن الجميع ، كما يتطلب قاعدة معرفية عن كيفية تطبيق المعايير ، وهيكلاً تنظيمياً يدعم عملية التطور المتمركز على المعايير ، وأدوات الاستخدام على مستوى الفصل والمدرسة والإدارة التعليمية وعلى مستوى الوزارة .

سابعاً : تحليل مقارن للمعايير القومية للتعليم فى مصر والمعايير الدولية :

إن الأبعاد أو المقاييس المعيارية التى تحدد وتضع المواصفات المقننة المطلوبة فى العملية التعليمية فى مستوياتها المتعددة ، مطلوبة من قبل المجتمع ومطلوبة من قبل الأكاديميين التربويين ومطلوبة من أصحاب العمل ومؤسساته وقطاعاته المختلفة ، ومطلوبة أيضاً من قبل المجتمع الدولى فى القرن الحادى والعشرين .

وهذه المعايير تمثل قضية تربوية أساسية ، ارتادتها عمليات المقارنة فى التربية منذ زمن بعيد من أجل النقل والاستعارة تارة ومن أجل حل مشكلات النظم التعليمية تارة أخرى ومن أجل التطوير والتحسين ، كما نرى يوماً بعد يوم ، وإن كان هذا الإيقاع فى العمل التربوى المقارن بطيئاً يوماً ما فإنه فى القرن الحالى يجب أن يكون متسارعاً . ويمكن أن يتم ذلك باستخدام معايير تربوية مقننة لها شقها القومى الرئيسى ولها أبعادها الدولية . على أن يكون ذلك كله فى شكل مستدام الصبغة ، مستدام التنفيذ .

والدراسة الحالية وإن كانت معنية بالمقارنة بين المعايير القومية للتعليم فى مصر والمعايير الدولية (سواء كانت فى وثيقة أبك APEC أو



وثيقة إسكد ISCED) فإنما تهدف فى المقام الأول إلى تحليل وتفسير وفهم الواقع القومى للمعايير فى مصر فى ضوء ما قدم من نماذج من المعايير التربوية فى إطارها الجمعى الدولى الذى ساهم فيه خبراء متخصصون من دول العالم فى إطار التعاون الدولى كما تهدف إلى تحليل ونقد المعايير فى بنيتها القومية – الدولية ، بغرض فهم وتحسين الأداء وتطبيق المعايير وكذا اقتراح التطبيق الملائم فى مصر . وبصفة عامة يمكن – بناءً على ما تم عرضه والنظر فيه بالتحليل والدراسة – القول بأن :

١- أدت المتغيرات العالمية فى نهاية القرن الماضى وخاصة فى عقديه الأخيرين إلى تشكيل قوة ضغط تربوية ضخمة على صانعى القرار التربوى ومتخذيه ، أدت بدورها إلى الاتجاه نحو النظر فى كافة مستويات التعليم وبرامجه ، نظرة يحكمها التجويد والتحسين ، أى ظهرت إشكالية : ما الأفضل فى شكل (بنية) وتنظيم وعمليات وأداء وتقويم النظام التعليمى ؟ ما سبل تحسين مخرجات النظام التعليمى ؟ ما مواصفات خريج التعليم فى مستوياته المتعددة ؟ ما مدى الربط بين حاجة المجتمع ومهارات وقدرات وخبرات خريج التعليم فى دولة بعينها ؟

٢- واقع النظم التعليمية ، يشير حسب نظرة الفاحص المتتبع إلى أنها ترنو إلى مزيد من التطوير والتحسين وجودة الأداء فى دول العالم التى استخدمت معاييرتربوية ملائمة لتقويم هذا الواقع وتطويره وحل مشكلاته.

٣- دراسة واستقراء تاريخ وتطور نظم التعليم وسياساته فى دول مثل اليابان وألمانيا والاتحاد السوفيتى سابقاً ، تعطى مؤشرات تعليمية توضح للمتخصص التربوى وصانع القرار أهمية وضع معايير تعليمية ترتبط



بالمنهج الدراسى أو التقويم أو إعداد المعلم أو تنظيم وإعادة هيكلة النظم التعليمية فى مستوياتها المختلفة ، ومثال التعليم فى الاتحاد السوفيتى سابقاً فى العقد السادس من القرن الماضى يبين للباحث أن مخرجاً مهماً لهذا النظام ، ربما يمكن للباحث القول بأنه لو كان هو المخرج الوحيد لكان يمثل سمة معيارية دولية ويقصد به عصر سبوتنيك (Spotnik Era) ، فقد كان مخرج سبوتنيك – كما يمكن أن يطلق عليه – أو النظام الذى تمكن من إعداد وتأهيل فنيين وعلماء أنجزوا هذا العمل ، ذو تأثير كبير على سياسات التعليم فى العديد من دول العالم ، حيث دفع إلى مراجعة سياسات التعليم ومناهجه ونظمه وعملياته ، فقد كان مؤشراً على عمل تربوى ذو جودة داخل نظام تعليمى بعينه ، أدى إلى النظر وإعادة النظر فى أداء نظم التعليم القومية .

٤- يحمل تقرير أمة معرضة للخطر (Nation At Risk) ، وإن كان تقريراً قومياً ، أى يحمل النزعة القومية التى فيها مظاهر الاستعلاء ، إلا أنه يمثل ترجمة حية إلى النظر فى واقع نظم التعليم ومستوياته فى المستويين القومى والدولى ، وجهت إلى العمل على وضع معايير للتقويم والتجويد ، وبناء نظم للمحاسبية ومراقبة الأداء .

٥- أخذت مصر فى نظامها التعليمى بالمعايير القومية ، فى وقت يعتبر متأخراً نسبياً ، كما أنه لا يتناسب مع نهضة مصر الحضارية ، التى بدأت فى وقت متزامن تقريباً مع بناء اليابان وتحديثها فى العصر الميجى ، لقد كان محور الاهتمام المشترك فى مصر واليابان (أو المشروع القومى لكل منهما) هو التعليم . لقد أدى القصور الإدارى فى اعتبار المعايير بناءً واستخداماً فى وقت مبكر إلى سلبيات وتراكمات غير إيجابية عديدة .



٦- المحكات الرئيسية فى تطبيق المعايير القومية للتعليم فى مصر ، أو فى الإطار الدولى ، يجب استقراء نتائجها باستمرار وبصفة دورية أيضاً وفقاً لقوانين معيارية لها قوة المحاسبية ومن مراقبين محايدين أو هيئات مستقلة لها طبيعتها وتكوينها التخصصى والرقابى .

٧- قامت التجمعات والاتحادات والمنظمات الإقليمية والدولية بصيغتها الاقتصادية والسياسية ، بتحديد سبيل رئيسى لتطوير بلدانها هو جودة التعليم وتحسين نوعية مخرجاته وربطها بأسواق العمل وتنمية القوى البشرية وأداة هذه التجمعات والاتحادات والمنظمات فى ذلك ، هى المعايير التربوية التى تحكم وتراقب عملية تقويم الأداء التعليمى فى شتى مستوياته ومراحله ومناهجه بمحتواها وتخصصاتها المتعددة .

٨- تتفق المعايير القومية للتعليم فى مصر مع مثيلتها من المعايير الدولية التى تناولتها الدراسة فى جوانب متعددة نذكر منها :

- تضع المعايير خطوطاً توجيهية مرشدة ، فلسفية فى إطارها العام تطبيقية تمكن من وضعها فى محكات تبين للفاحص إمكانات التجويد ونسبته .
- تشير المعايير فى جانبها التطبيقى أو الإجرائى ، إلى كيفية استخدامها كدليل عمل للمعلمين والموجهين والقيادات التعليمية .
- تؤكد المعايير على أن مستوى التعليم (تنظيماً ومنهجاً) فى مراحله بمسمياتها أو اصطلاحاتها – بلغة التربية المقارنة – هو مفتاح تحقيق الجودة الشاملة وابداع وغرس القيم واكتساب المهارات والقدرة على التكيف مع متطلبات القرن الحالى .



- تعتبر المعايير أن تقديم برامج تعليمية متنوعة يساعد الطفل على التميز فى التعليم .
- تعمل المعايير على تعليم الأفراد كيفية التفاعل والمشاركة فى بناء الثقافة العالمية وفى المحافظة على القيم والثقافة القومية وغرس أسس الانتماء القومى والمحافظة عليه .
- تقوم المعايير بدور مهم فى تحسين أنماط الأداء المدرسى ، عن طريق تقويم أداء القيادات المدرسية وتوجيه برامج التدريب لهذه القيادات .
- تقدم المعايير توصيفاً موضوعياً لصور ودرجات المعلم ، والمعلم المتميز والمعلم الكفء ، ونلاحظ توضيح ذلك فى المعايير القومية للتعليم فى مصر والتركيز على المعلم الكفء فى معايير التعليم الدولية .
- تهتم المعايير التربوية فى إطارها العام بالإصلاح والتجديد التربوى وربطه بواقع وممارسات العمل التربوى وفقاً لاحتياجات ومتطلبات النظم التعليمية فى القرن الحالى .
- توجه المعايير إلى الاهتمام بمستوى الإنجاز وصيانته من قبل المعلم والإدارة المدرسية مع المحافظة على تنمية القدرات الذاتية للمتعلم وإعداده للحياة والعالم المنتج الذى تتسارع فيه قوى التغيير .
- تطرح المعايير أفكاراً عامة حول مصادر التعلم وعرض مقررات اختيارية للطلاب تشجع على حل المشكلات واتخاذ القرار وبناء التفكير العلمى والتأملى وتربية الذات .
- تضع المعايير أسساً فلسفية موجهة لتعليم مناهج العلوم والرياضيات واللغات فى عالم القرن الحادى والعشرين .

- تساهم المعايير فى تعزيز الابتعاد عن تلقين المعرفة للناضجين من المتعلمين وتعينهم على الابتكار عن طريق القياسات التربوية التى تقدمها.
- تعمل المعايير على تطبيق وبيان سبل قيام الإدارة الذاتية ووضع برامج المساءلة والمحاسبية .
- تؤكد المعايير على ضرورة رفع معدلات الالتحاق بالمدرسة الثانوية العامة فى دول العالم المختلفة .
- تعزز المعايير عملية تهيئة البيئة الملائمة للتعليم والتعلم سواء فى المبانى المدرسيةوقاعات الدرس أو المعامل أو توفير أجهزة الحاسب والمعلومات.
- تركز المعايير على بنية المنهج القومى للتعليم ووضع استراتيجيات تحقيق أهدافه وربط التعليم بالتنمية الاقتصادية على أسس محتوى برامج التعليم .
- تؤكد المعايير على أهمية عملية التقويم التربوى فى صورها المتعددة وبأدواتها المختلفة ، وبالشكل الذى يناسب نظام التعليم فى دولة بعينها .
- تبين دراسة المعايير على أن وضع المعايير التعليمية فى الدول الأخرى فى الحسبان ، يمثل ضرورة عملية تفيد فى تطوير وتعديل بنيتها .

نتائج وتوصيات الدراسة :

ومن المقدمات السابقة فى الدراسة الحالية ، يمكن القول بأنه :

- لا يوجد نظامان تعليميان متطابقان فى العالم ، وأن معظم النظم التعليمية تختلف عن الأخرى حسب النسيج الثقافى المؤثر فى تكويناتِ وأداء كل منها ومن ثم تختلف معايير تقويم هذه النظم ، غير أن ثمة فروق لا ينبغى

أن تقف حائلاً دون إيجاد معايير دولية متفق عليها ، إذا وجدت تصنيفات معيارية ملائمة مثل حالة (إسكد ١٩٩٧) .

- يوفر أسلوب المقارنة ونتائجها رؤية أفضل عن المعايير الدولية لكل دولة بحسب ظروفها الثقافية الخاصة .
- إن مسألة معايير التعليم أو نوعيته ، أصبحت محط اهتمام فى رسم السياسات التعليمية فى دول العالم المتعددة ، كما يظهر ذلك تحليل وثيقة أبك (APEC) .
- إن وثيقة المعايير التربوية للقرن الحادى والعشرين التى قدمتها دول أبك (APEC) ، تعكس قيم وثقافة مجتمعات هذه الدول ، كما تبين أوجه التشابه والاختلاف والتنوع والتناقض أحياناً فى مستويات التعليم وأولوياته فى هذه الدول ومن ثم تنوع المعايير المقدمة مع وجود حد مشترك من المعايير .
- أكدت وثيقة المعايير الدولية للتعليم التى قدمتها اليونسكو فى عام ١٩٩٧ (إسكد ١٩٩٧) على الخصوصية القومية ، لذا فإن بناء المعايير لابد أن يكون بالضرورة عملاً قومياً ينبع من واقع المجتمع المعنى بوضعها ويستند إلى قوى تاريخية واجتماعية وظروف سياسية واقتصادية أو عوامل ثقافية خاصة .
- إن فاعلية المعايير ترتبط دون ريب ، باعتماد آلية مناسبة ، تمكن من تطبيقها ، وهكذا يمكن القول أن غياب آلية مناسبة مقننة علمياً لتطبيق المعايير القومية فى مصر يجعل استخدامها غير ذى جدوى.



- إن استخدام معايير قومية للتعليم فى مصر يقدم ميداناً متسعاً للمعلومات ويساهم فى اختيار مؤشرات تعليمية فى الإجابة عن أسئلة مثل : لماذا تكون ملومات بعينها مهمة دون غيرها ؟ ما الطريقة التى تساعد على توظيف المعلومات عند الحصول عليها ؟ ما شكل العمل التربوى المطلوب للمساعدة فى فهم واستيعاب محتوى منهج دراسى يرتكز على هذه المعلومات ؟ وهكذا ..

- إن تطبيق المعايير القومية للتعليم فى مصر يحتاج إلى استعدادات منظمة ومخططة فى تهيئة البيئة المدرسية بل وبيئة النظام التعليمى ككل ، بكل مشتملاتها من معلم ومنهج وطالب وإدارة ومبنى مدرسى ، وغيرها حتى يمكن التطبيق فى شكل وعلى أسس موضوعية .

- ضرورة وضع دليل عملى لاستخدام المعايير التعليمية بحسب المستوى التعليمى فى كل إدارة من إدارات التعليم فى مصر وبث ذلك على شبكة الإنترنت الخاصة بوزارة التعليم ، وتوزيع ذلك فى شكل أقراص مدمجة أو غيرها من الأدوات التكنولوجية . على جميع المدارس فى مصر .

- ضرورة متابعة عملية التقويم المستمر لتطبيق المعايير وتوظيف أجهزة الرقابة الإدارية على التعليم توظيفاً واقعياً فى كل مستوى من مستويات الإدارة التعليمية .

- ضرورة تشكيل هيئة متابعة على المستويين المحلى والقومى من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ومن مراكز البحوث التربوية والهيئات والجهات الأخرى المعنية كى تقوم بدور المتابعة والرقابة العامة والتقويم للأداء باستخدام آلية المعايير .



- ضرورة توسيع بيئة التعلم لتصبح ثنائية المحلية والعالمية أحد المحاور الرئيسية للنظام التعليمى .
- ينبغى أن يكون النظام التعليمى هو النظام الممارس على مستويات معيارية معينة ألا وهى معايير الامتياز الفكرى والحقيقة العلمية والجدوى التكنولوجية حيث أننا نعلم أبناءنا لزمان غير زماننا .

** مراجع استفاد منها البحث :

١- عبدالغنى عبود : " الشخصية القومية والتربية فى الألفية الثالثة " ، فى : عبدالغنى عبود وآخرون : التربية المقارنة والألفية الثالثة ، الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمى الجديد ، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس (١٣) ، دار الفكر العربى ، القاهره ، ٢٠٠٠ .
٢- أحمد إبراهيم أحمد : الجودة الشاملة فى الإدارة التعليمية والمدرسية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، ٢٠٠٣ .
٣- جيمس وجونستون : مؤشرات النظم التعليمية ، قام بترجمته إلى العربية ونشره : مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٧ .
٤- جاك ديلور : التعلم ذلك الكنز المكنون ، تقرير قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادى والعشرين ، مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهره ، ١٩٩٩ .
٥- تقرير اللجنة العالمية المعنية بالثقافة والتنمية : التنوع الإنسانى المبدع ، الطبعة العربية ، مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهره ، ١٩٩٤ .



6- **Christopher Winch : Quality and Education, the journal of the philosophy of education society of great Britain (Oxford : Black well publishers, 1996)**

7- **Kate Ashcroft : The Lecturer's Guide to Quality and standards in colleges and universities (London : the falmer press 1995).**

8- **Teaching to Academic Standards : Explanation http://www.thirteen,org/ edonline/concept 2cla../index sub1.htm 24/02/25.**

9- **Tools for Schools, Consensus Standards Model, April 1998, http://www.ed.gov/puls/tools for schools/csm.html.**

10- The Value of Educational Standards, http://www.absoluteequality.net/ed stand/edstandstart.html.



ملاحق الكتاب

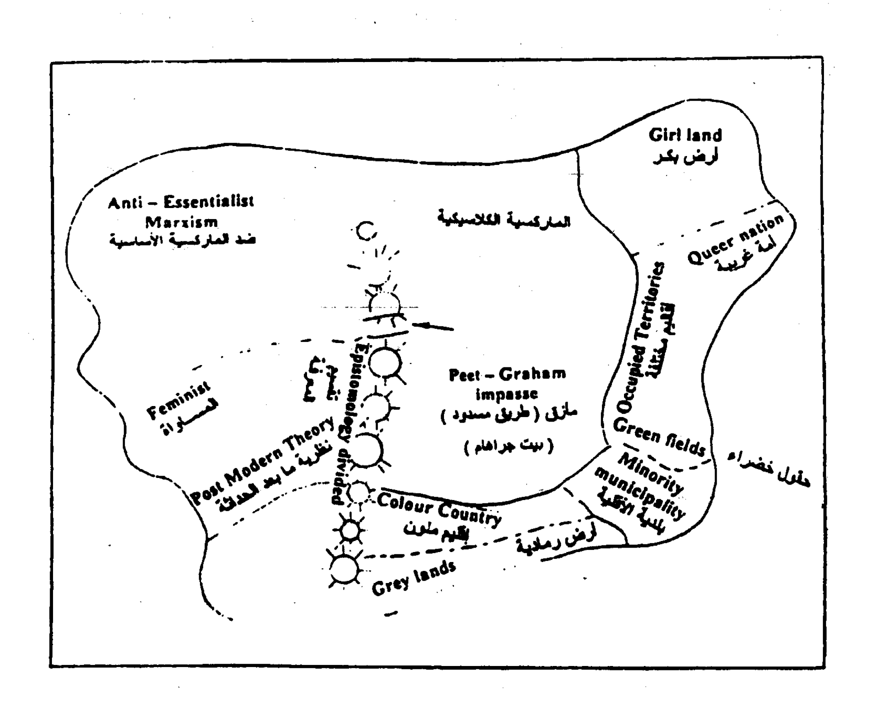
ملحـق الفصل الثاني

Components of a theoretical model: A. H. Moehlman

Long-range factors (Column A)	Description of long-range factors (Column B)	Paramount issues (Column C)
	(I)	
Folk	Ethnic sources, quantity, quality, age-structure of population	Quantity and quality
Space	Spatial concepts, territoriality and natural features	Mutual aid and struggle for existence
Time	Temporal concepts, historical development and evolution of culture	Indigenous growth and external exchange
	(II)	
Language	Symbols, message systems, communication of conceptual thought	Communication and imagination
Art	Aesthetics, search for beauty and play	Aesthetics and utility
Philosophy	Value choices, pursuit of wisdom and the good life	Adventure and peace
Religion	Relation of man and the universe, belief systems	Ethics and faith
	(III)	
Social Structure	Family, kinship, sex, etiquette, and social classes	Elite and mass
Government	Ordering of human relations, governmental structures and operations	Freedom and discipline
Economics	Satisfaction of wants, exchange, production, and consumption	Innovation and conservatism
	(IV)	
Technology	Use of natural resources through machines, techniques and power resources	Adaptation and creativity
Science	The sphere of knowledge concerning both natural and human realms	Natural sciences and human sciences
Health	The condition of physical, emotional, and mental well-being, including functions of living	Physique and intellect
Education	The social process of directed learning, both formal and informal	Specialization and generalization

ملحق (١) يبين خريطة تضاريس مفاهيمية للأيديولوجيات المعاصرة

A conceptual Landscape of contemporary ideologies



Source : J. Graham, Anti – essentialism and ever determination – a response to DICK Peet, Antipode, No. 24, 1992, pp. 141 – 156.

(ب)

ملحق (٢) يبين تمثيل تغير المعرفة فى نصوص التربية المقارنة والدولية

من الخمسينيات حتى التسعينيات

Characteristics of textual representations	Linear 1950s–1960s	Branching 1970s–1980s	Interlinked 1990s
Knowledge control and organization	Orthodoxy: hierarchial and centralized	Heterodoxy: emergence of "neo" variants and new inquiry perspectives	Heterogeneity: Disputatious yet complimentary knowledge communities
Knowledge relations	Hegemonic and totalizing	Paradigm clash, i.e., "either/or" competition of incommensurable world views	Emergent post-paradigmatic, i.e., rhizomatic and interactive
Knowledge ontology:	Realist views predominate	Realist and relativist views contest reality	More perspectivist views encompass multiple realities and perspectives
Knowledge framing	Functionalism and positivism dominant	Functionalist, critical and interpretative views compete and decenter	More eclectic, reflexive, and pragmatic
Knowledge style	Parsimonious and value-free	Agonistic and partisan	Increasingly intertextual, ecologistic, and contingent
Knowledge gender	Maleness, logic dominant	Feminist ideas emerge, compete, decenter	Gender issues more open and indeterminate
Knowledge emotions:	Optimism and confidence	Disdain, incredulity, or exhilaration	Ambivalence, i.e., nostalgia for certainty; delight in diversity
Knowledge products:	Law-like crossnational statements the ideal	Competing ideologies	Explanation, interpretation, simulation, translation and mapping
Illustrative texts.	Adams and Farrell (1969), Anderson (1961), Bereday (1964); Husén (1967); Noah and Eckstein (1969)	Anderson (1977), Bourdieu and Passeron (1977), Bowles and Gintis (1976), Carnoy (1984), Clignet (1981), Epstein (1983), Heyman (1979), Husén (1988), Karabel and Halsey (1977), Kelly and Nihlen (1982), Paulston (1977)	Altbach (1991), Cowen (1990), Lather (1991), Masemann (1990), Paulston (1990, 1993), Paulston and Tidwell (1992), Rust (1991), von Recum (1990)

Changing representations of knowledge in comparative education texts, 1950s–1990s R.G. PAULSTON (1994) Comparative education: paradigms and theories, in: T. HUSEN & N. POSTLETHWAITE (Eds) *International Encyclopedia of Education* p. 924 (Oxford, Pergamon Press).

ملحق (٣)

الأنمـاط المقارنة وتهيئتها للعـرض

Comparative styles and their predispositions

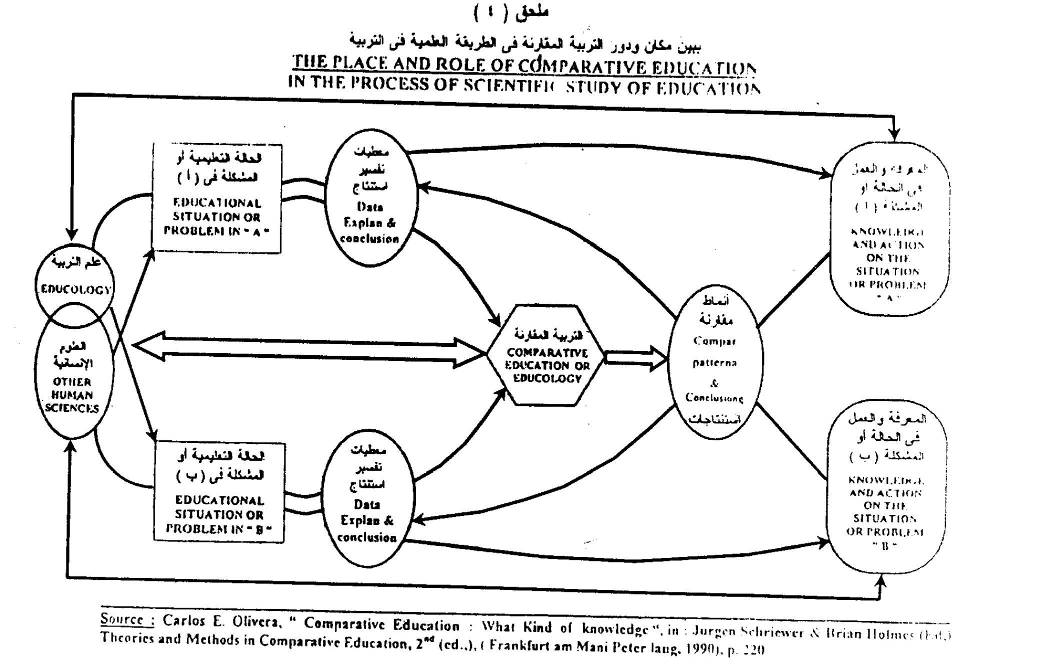
أنماط ممارسة إرتباطات التفكير المقارن Styles of practicing comparative relational thinking	المقارنة كعملية عقلية عالمية Comparison as a UNIVERSAL MENTAL OPERATION i.e. establishing relations between observable facts		المقارنة [illegible] Corresponds as a SOCIALIST PACTIFIC METHOD i.e. establishing relation between relationships
مراكز (نواحي) إهتمام عمليات المقارنة Foci of interest of comparative operations	المتشابهات similarities	المختلفات المتسقة Specifically directed (or graded) differenres	المختلفات differences
صيغ الإدراك والتفكير Modes of perceiving and thinking	التعميم Universalization	التـدرج hierarchization	بمفاهيمه والتعميمية realization and (conceptualization in terms of inter relationship patterns system configurations, etc
سبل الإلتحام بثقافات الآخرين Ways of intercourse with cultural otherness	a like similar متشابه المتساوي والمطابق equal and oentical	غير متشابه unlike dissimilar المختلف وغير المتساوي different and unequal	distinct (الأقل) غير المتشابه different but equiverent مختلف ولكن مكافئ
الحالات (الأوضاع) العقلية ومستويات الوعي Mental states and levels of consciousness	وجهة نظر الملاحظ observi's point of view free within SOCIO-CENTRISM INVOLVMENT		وجهة نظر الملاحظ observes point of view free outside PRESPICTIVESM DETACHMENT
الدفعات الإجتماعية (النبض الإجتماعي) للخبرات والإتجاهات والنشاطات العقلية Social impuises to experiences attitude and mental activities	predominance رغبات المجموعة النشطة of vital group interests الضغط الإجتماعي of social tensions جوانب التأثير الشائعة of issues affecting communal معتقدات أنماط التوجيه الإجتماعي Bellies of social orientation paterns		diminution نقص (قلة) [illegible]

Comparative styles and their predispositions. J. SCHRIEWER (1988) The method of comparison and the need for externalization : methodological criteria and sociological concepts, in: J. SGHRIEWER & B. HOLMES (Eds) Theories and Methods in Comparative Education. Pp. 40. 52 (Frankfurt am Main, Peter Lang).

ملحق (٤)

يبين مكان ودور التربية المقارنة فى الطريقة العلمية فى التربية

THE PLACE AND ROLE OF COMPARATIVE EDUCATION IN THE PROCESS OF SCIENTIFIC STUDY OF EDUCATION

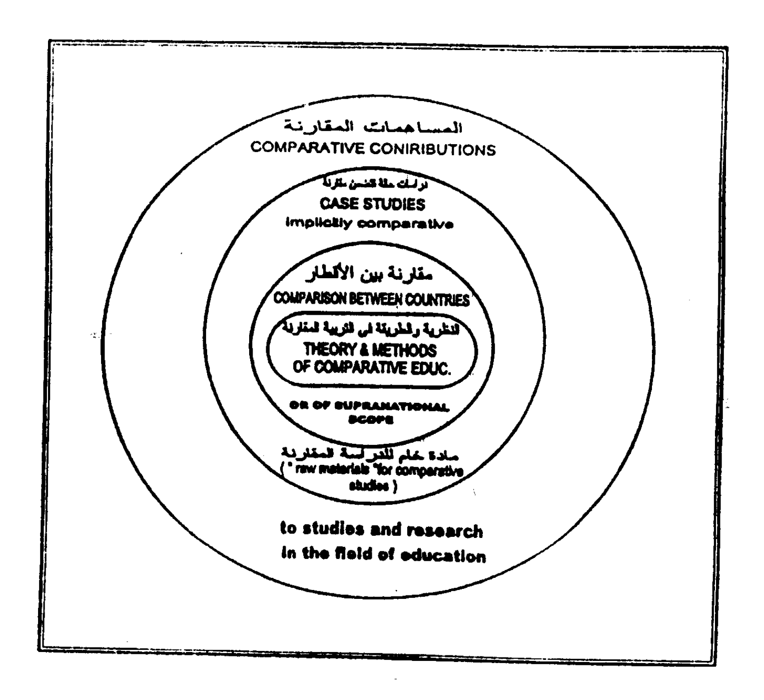


Source : Carlos E. Olivera, " Comparative Education : What Kind of knowledge ", in : Jurgen Schriewer & Brian Holmes (Ed.) Theories and Methods in Comparative Education, 2nd (ed..), (Frankfurt am Mani Peter laug, 1990), p. 220

ملحق (٥) يبين مجال الدراسات التربوية المقارنة

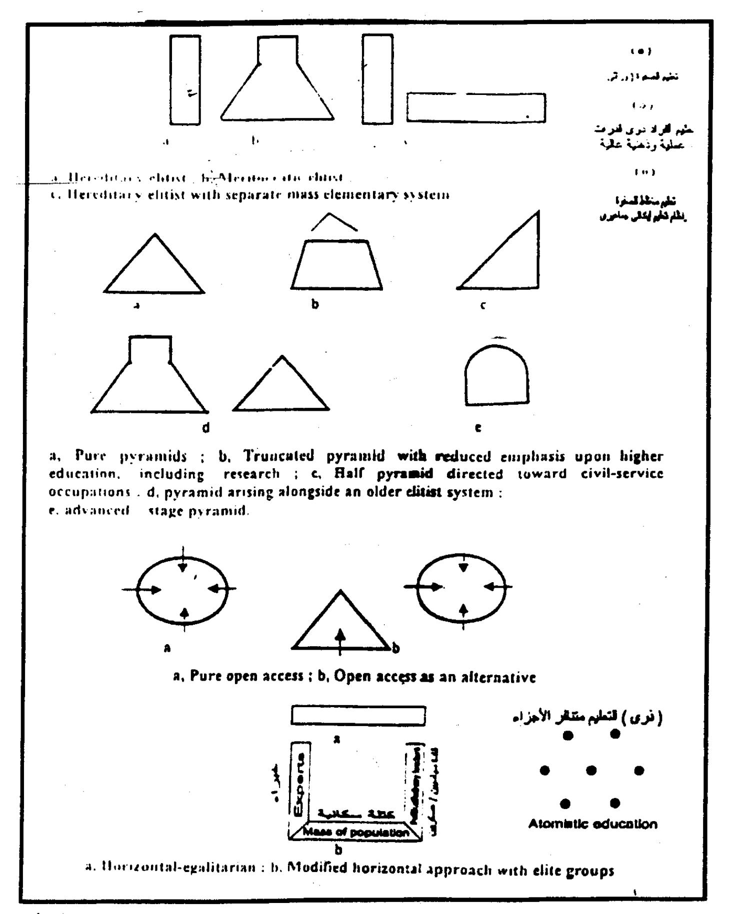
SCOPE OF THE

COMPARATIVE EDUCATION STUDIES



Source : Carn[illegible] [illegible] Cit.), p. 216

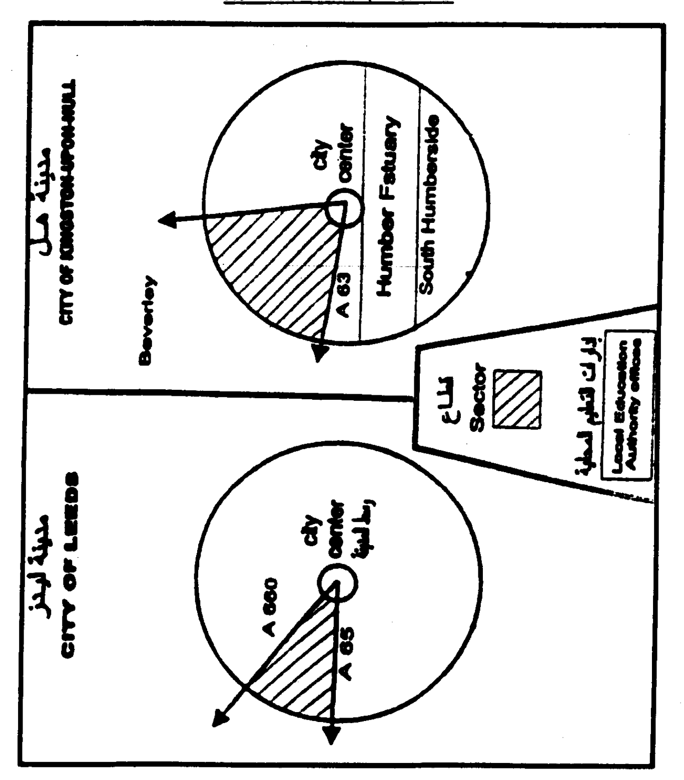
ملحق (٦) بعض الاشكال الرمزية التي تمثل النظم التعليمية



Iconic representations of educational systems. C. KERR (1979) Five strategies for education and their major variants. Comparative Education Review, 23. Pp. 173-178

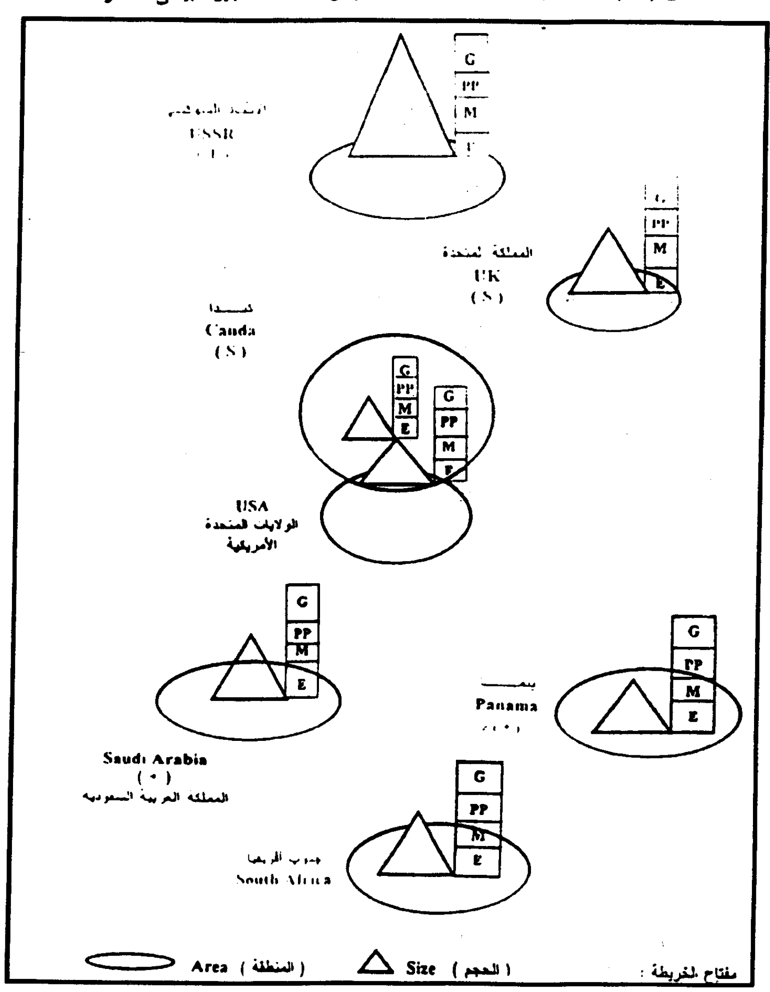
ملحق (٧) يبين قطاعات التعليم فى كل من مدينتى ليدز وهــل

EDUCATIONAL SECTORS IN THE CITIES OF LEEDS AND KINGSTON-UPON-HULL



Source : C. Brock, " Comparative Education and the Geographical Factor " in : K. Watson & R. Wilson (eds.), Contemporary Issues in Comparative Education (London : Croom Helm, 1985) , p. 156.

ملحق (٨) خريطة إيتون : خريطة محاكاة تعرض لأنماط التسجيل البيانى لظاهرة



(G) Geographical
(PP) Psychopolitical
(M) Military
(E) Economic
(T) Threut
(S) Support